



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ORGANIZAÇÕES E SISTEMAS PÚBLICOS**

DANIELE MARCELO CAMARGO

**A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E NA UFSCAR: DIAGNÓSTICOS,
DESAFIOS E PROPOSTAS DE AÇÃO**

São Carlos – SP

2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES E
SISTEMAS PÚBLICOS**

DANIELE MARCELO CAMARGO

**A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E NA UFSCAR: DIAGNÓSTICOS,
DESAFIOS E PROPOSTAS DE AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos, da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de Mestre em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos.

Orientador: Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho

Linha de Pesquisa: Estado e Políticas Públicas.

São Carlos – SP

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Daniele Marcelo Camargo, realizada em 19/12/2016:

Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho
UFSCar

Profa. Dra. Maria Cristina Comunian Ferraz
UFSCar

Prof. Dr. Sebastião Ferreira da Cunha
UFRRJ

DEDICATÓRIA

A Deus, por ter me dado forças para vencer limites, permitindo desfrutar este momento.

Aos meus pais Gerson e Dirce e meus irmãos Gerson e Gisele, obrigada por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos. Amor eterno!

AGRADECIMENTOS

A realização deste curso de Mestrado marca o fim de uma importante etapa para mim. Agradeço a todos aqueles que contribuíram, de forma decisiva, para a esta concretização.

Meus sinceros agradecimentos ao Professor Doutor Joelson Gonçalves de Carvalho, meu orientador, por toda dedicação, compreensão, positividade, sobretudo competência.

À Professora Doutora Andrea Eloisa Bueno Pimentel, meus agradecimentos pelas palavras de apoio.

À Professora Doutora Maria Cristina Comunian Ferraz por todo trabalho e dedicação frente à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos, sempre paciente, solícita e atenciosa com todos os alunos. Meu especial agradecimento!

Aos Pró-Reitores da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSCar, funcionários e colegas do curso de Mestrado, muito obrigada!

*A Universidade não tem nenhuma verdade a dar, a não ser a única verdade possível,
que é a de buscá-la eternamente.*

(Anísio Teixeira, 1935).

RESUMO

O estudo apresenta um resgate da institucionalização da pós-graduação no Brasil, desde seu surgimento, discorrendo sobre sua trajetória, bem como a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Como foco especial, foi adotado um recorte sobre sua evolução na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a qual faz parte estratégica do contexto da política do Ministério da Educação. A presente pesquisa se desenvolve por meio de uma densa revisão bibliográfica e também uma investigação empírica, que permite apresentar um histórico da implementação da pós-graduação brasileira desde a década de 1930, considerando o surgimento das primeiras universidades no País. Frente a esta expansão, enfatizou-se a evolução dos programas de pós-graduação na UFSCar, mostrando seu crescimento e os desafios enfrentados nas últimas décadas. Sendo a pós-graduação um fator estratégico para o país, demonstrou-se através dos resultados deste estudo a necessidade da proposição e adoção de ações futuras, de forma que possibilitem um crescimento quantitativo e qualitativo da pós-graduação na UFSCar e a nível de Brasil.

Palavras-chave: Pós-Graduação. Sistema Nacional de Pós-Graduação. UFSCar.

ABSTRACT

This study presents a rescue of the studies graduate institutionalization in Brazil, since its emergence, discussing its trajectory, as well the expansion of the Studies Graduate National System. As a special focus, it was adopted a clipping about its evolution in the Federal University of São Carlos (UFSCar), which is a strategic part of Ministry of Education expansion policy context. The present research was developed through a dense bibliographical revision and an empirical investigation, that permitted to present the history of its implementation since 1930s, considering the appearance of the first universities in the Brazil. In front of this expansion, it was given a focus in the evolution in numbers of UFSCar's studies graduate programs, showing the growing and the challenges faced in the last decades. Being the Studies Graduate be a strategic factor for the development of a country, it is demonstrated through results of this study the necessity of propositions and adoptions of future actions in order that allow a quantitative and qualitative growth of the graduate studies in the UFSCar and at Brazil level.

Keywords: Graduate Studies. National Graduate System. UFSCar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição de notas na Avaliação Trienal 2013	96
Figura 2 - Número de matriculados por ano (2008 – 2017)	151
Figura 3 - Alunos Estrangeiros em andamento na UFSCar (ano 2016).....	153
Figura 4 - Organograma da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSCar	163
Figura 5 - Programa Pró-Equipamentos 2008-2014 na UFSCar	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil (1965-1980)	41
Quadro 2 - Evolução dos Cursos de Pós-Graduação (1980-1989)	43
Quadro 3 - Evolução dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil	45
Quadro 4 - Expansão da Rede Federal de Educação Superior	53
Quadro 5 - Programas e Cursos de Pós-Graduação Recomendados e Reconhecidos no Brasil.....	58
Quadro 6 - Programas e Cursos de Pós-Graduação no Brasil por Região.....	59
Quadro 7 - Critérios da Avaliação dos Programas de Pós-Graduação	106
Quadro 8 - Indicadores gerais da UFSCar.....	130
Quadro 9 - Número de Programas de Pós-Graduação criados por ano	146
Quadro 10 - Avaliações dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar	147
Quadro 11 - Evolução das Notas dos Programas de Excelência UFSCar	148
Quadro 12 - Número de Alunos Matriculados e Defesas nos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu na UFSCar	149
Quadro 13 - Alunos Estrangeiros Matriculados e Defesas nos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu na UFSCar	152
Quadro 14 - Panorama Geral dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar	155
Quadro 15 - Recursos PROAP/CAPES na UFSCar de 2013 a 2016.....	169

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 METODOLOGIA.....	16
2.1 Classificação da pesquisa.....	16
2.2 Procedimentos metodológicos	16
2.3 Fontes para revisão bibliográfica	17
2.4 Fontes para pesquisa documental e de campo	17
3 ESTADO, UNIVERSIDADE E A PÓS-GRADUAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES	19
4 SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	57
4.1 Cursos de Pós-Graduação	62
4.2 Planos Nacionais de Pós-Graduação.....	69
4.2.1 I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975 - 1979).....	70
4.2.2 II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)	71
4.2.3 III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)	72
4.2.4 IV Plano Nacional de Pós-Graduação (1998-2002).....	74
4.2.5 V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)	74
4.2.6 VI Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020).....	77
4.3 Desafios para o futuro do Sistema Nacional de Pós-Graduação.....	78
4.4 Internacionalização da Pós-Graduação	82
4.5 Agências de Fomento.....	86
4.6 Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil.....	93
4.6.1 Processo de Avaliação da Pós-Graduação.....	100
4.6.2 O Qualis.....	115
4.6.3 Excelência e Padrão Internacional	117
4.6.4 Desafios Futuros para Avaliar Programas de Pós-Graduação.....	123
5 DIAGNÓSTICO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UFSCAR.....	126
5.1 Universidade Federal de São Carlos: um breve histórico da pós-graduação na UFSCar	126
5.2 Perfil da Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da UFSCar.....	133
5.2.1 O histórico do processo de fortalecimento da Pós-Graduação na UFSCar até os dias atuais	136
5.2.2 Produção Intelectual	159

5.3 Pró-Reitoria de Pós-Graduação.....	161
5.3.1 Políticas e ações da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSCar	165
5.3.2 Recursos e Infraestrutura.....	167
6 PROPOSTAS DE AÇÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	176

1 INTRODUÇÃO

Não há dúvidas de que os conhecimentos gerados através da educação formal das pessoas proporcionam o desenvolvimento social, econômico e ambiental de um país. A educação superior tem um papel fundamental nesse desenvolvimento, com a aplicação de tecnologias nas diversas áreas de conhecimento, e com a formação de pessoas capazes de absorver e gerar mais conhecimento. Essa formação de professores e pesquisadores, tradicionalmente no Brasil, tem sido feita nos programas e cursos de pós-graduação, com maior concentração junto às universidades, especialmente as públicas, pois “concentram a maior parte da capacidade de pesquisa científica e tecnológica do país e os cursos profissionais de melhor qualidade, em praticamente todas as áreas” (SCHWARTZMAN; DURHAM; GOLDEMBERG, 1993).

No Brasil, a interferência do Estado como condutor de políticas educacionais sempre esteve baseada em sua relação com a sociedade. Com o passar do tempo, a sociedade brasileira começou a lutar por mais espaço e a desenvolver mecanismos de representação independentes do Estado. Exemplo disso foi a atuação da comunidade científica no Brasil, que muito contribuiu para o desenvolvimento da pós-graduação no país.

A implementação da pós-graduação sofreu, desde sua gênese, influências políticas e econômicas que estiveram presentes tanto na expansão do ensino superior, como nas estratégias de fomento para ciência e tecnologia. As iniciativas do governo na década de 1930 e reformas conduzidas pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da década de 1960 foram fundamentais para a instituição de uma política de pós-graduação. Sobre as ações do Estado na institucionalização da pós-graduação, destacam-se o surgimento do Parecer Sucupira em 1965, baseado na estrutura de pós-graduação norte-americana, e a Reforma Universitária de 1968. As diretrizes dessa política também ficaram evidentes nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), a partir de 1970, o que proporcionou ao Brasil um sistema institucionalizado, formando um grande número de pós-graduados até os dias atuais.

A pós-graduação brasileira *stricto sensu* tem um início relativamente tardio, com a criação da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1951, como entidade vinculada ao Ministério da Educação, para executar essa política nacional (SILVA; CARVALHO, 2007).

A CAPES como agência de fomento é, em tese, a que contribui para formação em recursos humanos qualificados e para dar suporte aos Programas de Pós-Graduação (PPGs), e também é responsável por avaliar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) por um rigoroso processo de reconhecimento de PPGs, que imprimiu um ritmo ordenado na expansão da pós-graduação.

É a partir da avaliação do SNPG que se obtém o diagnóstico da qualidade e do estágio de consolidação de cada programa no país, trazendo indicadores que permitem induzir e fomentar ações governamentais diretas dos Ministérios da Educação (MEC) e Ciência, Tecnologia e Informação (MCTI), bem como de vários setores do governo e também do setor produtivo e do setor de serviços não governamentais (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013). Desta forma, o Estado, através da atuação da CAPES, tem condições para “impulsionar o avanço científico e tecnológico para desenvolver o país, com ações de promoção de programas específicos diminuindo as assimetrias entre regiões do Brasil ou intra e inter áreas do conhecimento, bem como impulsionar o estado da arte do conhecimento” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p. 33). Nesse sentido, a avaliação tem papel fundamental no estabelecimento de políticas públicas para a pós-graduação nacional, emanadas da própria CAPES, assim como no planejamento das demais agências que fomentam a pesquisa e a pós-graduação nas esferas federal e estadual, visando o crescimento e fortalecimento do SNPG (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013).

Para que um novo curso de Mestrado ou Doutorado venha a ser aprovado pela CAPES é necessário que se atinjam critérios mínimos exigidos pela agência. Destaca-se que um PPG inicia suas atividades com um curso de mestrado ou mestrado profissional, com uma nota mínima 3 pela CAPES. Para que um curso de doutorado venha a ser aprovado, é necessário que sua proposta seja aprovada com nota mínima. Nesse contexto, para que um programa atinja um bom nível alguns requisitos quantitativos e qualitativos devem ser observados para satisfazer a avaliação formal feita pela CAPES. Entretanto, há critérios subjetivos que devem também ser considerados para um bom funcionamento de um programa.

Segundo Velloso (2002) um sistema de avaliação da pós-graduação brasileira é fundamental para identificar as deficiências e propor melhoramentos. Para o mesmo autor, as avaliações - mesmo sendo passíveis de críticas - contribuem para que o sistema

admirado pelos outros países da América Latina, dadas as suas qualidades. Soma-se a isto uma política desenvolvida com base na concessão de bolsas por agências de fomento como a CAPES, CNPq, que juntamente com as Fundações de Amparo à Pesquisa dos estados (FAPs), especialmente da Fapesp, financiam a pesquisa no país, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento e crescimento do sistema de pós-graduação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da ciência e tecnologia nacional. A consolidação desse sistema no país proporcionou uma crescente qualificação de docentes universitários, que elevou a qualidade do ensino de graduação bem como um aumento da participação de autores brasileiros em artigos de periódicos internacionais relevantes (VELLOSO, 2002). Isso pode ser observado com a evolução da pós-graduação brasileira, principalmente entre os anos de 1999 e 2011.

Em 1965, o país contava com 38 cursos de mestrado e doutorado (DURHAM, 1999). Em 1990, a pós-graduação nacional formava perto de 1,5 mil doutores e 5,6 mil mestres por ano, passando em 1996 a formar 3 mil doutores e 10 mil mestres.

No ano de 1998, havia no Brasil um total de 1.986 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, divididos em instituições estaduais, federais e privadas, sendo 59,3% em instituições federais de ensino superior. Em 2015 esse número saltou para 3.905 PPGs, entre instituições municipais, estaduais, federais e privadas, sendo 57,1% em instituições federais (GeoCAPES, 2016). Convém chamar a atenção para o fato de que as estatísticas em relação à pós-graduação são fortemente influenciadas pelas regiões Sul e Sudeste, que ainda concentram grande parte dos cursos e PPGs.

Vale dizer que o sistema de pós-graduação brasileiro está sendo mais uma vez afetado pela situação política e econômica que o país vem enfrentando nos últimos tempos. Nos últimos três anos, houve um contingenciamento no financiamento da pós-graduação que vem prejudicando a produção em ciência e tecnologia no país, o que refletiu diretamente na qualidade das pesquisas, dificultando seu processo de internacionalização, bem como as demais atividades dos pesquisadores e pós-graduandos brasileiros. Também, o sistema de concessão de bolsas para mestres e doutores vem passando por momentos de controle muito mais rígido por parte das agências de fomento, especialmente da CAPES, assim como das FAPs. O contingenciamento de recursos para as pesquisas e atividades de pós-graduação afeta diretamente o desenvolvimento do país, visto que esse setor estratégico se encontra fragilizado atualmente, porém, ainda em expansão.

A evolução da pós-graduação brasileira, sua importância na construção do conhecimento e no apoio ao desenvolvimento do país, bem como a participação da UFSCar no contexto dessa expansão, foram incentivos objetivos para um recorte temporal do tema abordado nesse trabalho. O objeto central do estudo é a pós-graduação *stricto sensu* na UFSCar, passando pelas origens e um panorama da pós-graduação *stricto sensu* no país.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) iniciou suas atividades de pesquisa na década de 1970, em meio ao regime militar, com a implantação de 2 PPGs de mestrado e doutorado, chegando em 2016 com 52 programas: 42 cursos de mestrado acadêmico, 10 cursos mestrado profissional e 29 cursos de doutorado. São 21 PPGs avaliados pela CAPES com nota 3; 17 com nota 4; 8 programas com nota 5, 3 PPGs com notas 6 e 3 com nota 7.

Considerando os relevantes desafios enfrentados pelos agentes envolvidos com a formação de mestres e doutores no país e a importância e expansão da pós-graduação na UFSCar, o presente trabalho resgata brevemente as origens da pós-graduação no Brasil chegando à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), observando sua evolução até os dias atuais. Assim, os objetivos que fundamentam a pesquisa, centram-se na geração de uma análise histórico-estrutural do sistema brasileiro de pós-graduação, avaliando especificamente os programas da UFSCar, promovendo uma visão sobre sua evolução e possibilidades futuras, especificamente:

- Resgatar a história da pós-graduação brasileira;
- Esclarecer como se desenvolve o sistema de suporte a pós-graduação no Brasil;
- Levantar os dados de desempenho dos programas de pós-graduação da UFSCar;
- Gerar um material para basear a continuidade de estudos futuros na Pró-Reitoria de Pós-Graduação (ProPG).

A justificativa para desenvolver uma pesquisa desta natureza baseia-se no fato de que a pós-graduação vem se tornando cada vez mais ferramenta de desenvolvimento científico e tecnológico, portanto conhecer seu estágio de evolução é fundamental para seu aprimoramento, assim pretende-se com a pesquisa gerar uma contribuição para a UFSCar no sentido de prover informações relevantes que possibilitem suporte a tomada de decisões.

Em razão do pesquisador fazer parte do sistema de gestão da ProPG da UFSCar, existe uma motivação pessoal na contribuição para desenvolvimento institucional.

2 METODOLOGIA

2.1 Classificação da pesquisa

Inicialmente é preciso compreender as intenções do tema abordado, para após fazer o tratamento da pesquisa segundo os padrões classificatórios convencionais. É tratado aqui uma questão que só é completa através da explanação de sua história e também dos resultados e impactos de desempenhos aferidos de um modo empírico. As interpretações relevantes são extraídas de dados estatísticos que refletem um cenário próprio de distintos atores envolvidos.

Como a síntese dos objetivos propostos é gerar conhecimentos dirigidos a uma área de concentração específica, proporcionando ao leitor tecer reflexões e vislumbrar possibilidades, define-se a natureza desta pesquisa como aplicada. A forma de abordagem do problema e a busca de resultados factíveis dão se através do método qualitativo, de cunho descritivo, sobre o tema proposto buscando sustentação teórica em autores que pesquisam o assunto, pois mesmo que a base de informações para análise seja extraída de dados empíricos, a formação de opinião através de resultados é feita de modo indutivo baseado na interpretação dos fenômenos.

Devido à característica específica do tema e a forma de apresentação do problema, Silva e Menezes (2005) entendem que devido à característica específica do tema e a forma de apresentação do problema, se faz coerente conduzir esta pesquisa através de uma pesquisa técnica indicando assim a metodologia de exploração como a melhor forma de proporcionar familiaridade com o problema, de modo a torná-lo explícito.

2.2 Procedimentos metodológicos

Uma análise preliminar sobre as possíveis fontes e características das informações necessárias para viabilizar a pesquisa indicaram a possibilidade de um padrão de exploração composto que permitisse a obtenção de conclusões factíveis e abrangentes da temática, principalmente nas questões referentes as análises críticas sobre os dados empíricos disponíveis. Define-se então os seguintes procedimentos:

- Revisão bibliográfica contemplando a história da pós-graduação no Brasil desde o surgimento das instituições de ensino superior no Brasil e também o resgate da história da pós-graduação da UFSCar;

- Pesquisa documental e análise de dados empíricos de desempenho dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar.

2.3 Fontes para revisão bibliográfica

Para o recorte sobre o histórico dessa expansão, foram utilizados como fonte os bancos de dados da CAPES, do MEC e outras instituições públicas, documentos de abrangência nacional, bem como o embasamento em legislação e artigos indexados em algumas das principais bases de dados, nos PNPGs, bem como o resgate de alguns aspectos que ainda estão em pauta das discussões dos especialistas da área.

Também foram utilizadas bases de dados de publicações e periódicos de relevância científica como Web of Science (registros de publicações técnico – científicas gerais), SCIELO (artigos, periódicos e revistas científicas) e EBDT (biblioteca digital brasileira de teses e dissertações)

Os parâmetros de busca e suas combinações se pautaram em:

Em inglês: “*Studies Graduate*” or “*Brazilian Studies Graduate*” or “*Studies Graduate History*”. Também combinações como (“*Studies Graduate and Brazil and History*”) or (“*Brazilian and Studies Graduate*”).

Em português: “pós-graduação” ou “pós-graduação no Brasil” ou “História da pós-graduação”. Também combinações como (“pós-graduação e Brasil e História”) ou (“Brasileira e pós-graduação”).

2.4 Fontes para pesquisa documental e de campo

Na instância da investigação in loco, foram utilizados documentos de natureza institucional como relatórios, informativos e outros materiais associados ao foco do estudo e informações disponibilizadas no site da instituição. Na construção da base documental foi mapeada a pós-graduação stricto sensu da UFSCar, buscando demonstrar o seu crescimento na instituição e sua situação atual em que se encontram os PPG’s.

O trabalho valeu-se ainda de catálogos e revistas sobre a pós-graduação na UFSCar, Relatórios de Gestão e Relatórios Anuais de Atividades da UFSCar, contando com dados coletados na base de dados ProPGWeb da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSCar, e nas bases de dados GeoCAPES e Plataforma Sucupira da CAPES. Neste trabalho, também foram coletados dados por meio de fontes secundárias, valendo-se de

indicadores fornecidos pela ProPG, em sua base de dados ProPGWeb, bem como sites institucionais, ou seja, dados resultantes da pesquisa bibliográfica e documental.

3 ESTADO, UNIVERSIDADE E A PÓS-GRADUAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

O Brasil é um país de contradições, com características sociais e culturais únicas que influenciaram ao longo do tempo sua política e suas instituições, notadamente as instituições educacionais. O Estado patriarcal, personalista e centralizador foi herdado da colonização feita por Portugal, país este que não permitia a descentralização de seu comando e a evolução de suas colônias para Estados Nacionais. Em relação a estas peculiaridades e contradições, os autores José Raymundo Martins Romêo, Christiane Itabeiana Martins Romêo e Vladmyr Lombardo Jorge (2004), fazem a seguinte consideração:

A mais atraente explicação para essas peculiaridades é encontrada no pensamento social e político nacional. Desde o século XIX (e até mesmo antes disso), vários intelectuais nacionais tentam desvendar e explicar esse país, ao mesmo tempo institucional e informal, liberal e paternalista, rico e pobre, desenvolvido e carente, criativo, mas com problemas aparentemente insolúveis (ROMÊO; ROMÊO; JORGE, 2004, p. 4).

Por ter sido uma colônia de exploração, com uma frágil organização societal, não havia claras demandas sociais. Ao contrário da França, no Brasil o Estado surgiu antes da sociedade, ou seja, não havia uma sociedade ativa e organizada, cabendo ao Estado tal papel. A fragilidade civil das instituições contribuiu para um Estado ainda mais centralizador na condução das ações políticas em vários períodos da história. De acordo os mesmos autores:

[...] assumir que, no Brasil, o Estado surgiu antes da sociedade nos permite aceitar a fragilidade civil das nossas instituições sociais e políticas. Uma sociedade civil frágil, não associada em torno de seus interesses, dependentes das ações e decisões do Estado explica a recente história nacional e os custos para a implementação de políticas públicas sociais que efetivamente resolvam os problemas decorrentes do desenvolvimento demográfico, econômico, das relações externas e das imposições de um mercado global (ROMÊO; ROMÊO; JORGE, 2004, p. 5).

As instituições públicas, bem como a gestão pública no Brasil, possuem traços do paternalismo e do patrimonialismo desse Estado, advindos do início do período republicano, ideias que parecem prevalecer até hoje. Conforme analisa Raymundo Faoro em sua obra “Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro” (2013), a

estrutura de poder patrimonialista adquirida do Estado Português, foi inteiramente importada para a colônia na época pós-descobrimento, fato que depois foi reforçado pela transmigração da Coroa Lusitana no século XIX. Tal modelo institucional foi transformado historicamente em padrão a partir do qual se estruturaram a Independência, o Império e a República do Brasil.

Tal formação do Estado brasileiro e as questões político-sociais enfrentadas em cada fase refletiram diretamente na formação do ensino no Brasil. Para se falar em educação superior e pós-graduação é necessário fazer uma retrospectiva da história brasileira. No Brasil Colônia não havia estudos superiores universitários, a não ser para o clero regular ou secular. Assim, conforme Teixeira (1999, p. 29):

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência –, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora.

De acordo com Córdova, Gusso e Luna (1986), com a vinda de Maurício de Nassau em 1637 para dirigir o experimento colonial holandês de produção açucareira no Nordeste brasileiro, foram introduzidas novas técnicas na produção, surgindo importantes inovações nos processos desse cultivo. Houve, então, a necessidade de se instalar uma nova estrutura, com a vinda de profissionais estrangeiros para coordená-la. Disso surgiram algumas academias, escolas para atender às novas necessidades. Nas palavras de Mendonça (2000, p. 132):

[...] algumas tentativas sistematicamente frustradas de estender aos colégios jesuítas as prerrogativas universitárias nos dão conta da intencionalidade da coroa portuguesa de manter a dependência com relação à Universidade de Coimbra, a rigor, a única universidade existente em Portugal (já que a outra universidade existente no Reino, a de Évora, nunca teve as mesmas prerrogativas que Coimbra).

Conforme Fonseca-Silva (2008, p. 56) “o ensino superior no Brasil teve início em consequência da necessidade de quadros profissionais que pudessem servir à Corte recém-chegada ao País”. A autora ainda acrescenta que:

[...] somente a partir de 1808, com a vinda da família Real Portuguesa, foram criadas as primeiras escolas superiores, quais sejam: a Academia Real da Marinha, o curso de cirurgia na Bahia, o curso de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro e a Academia Real Militar (FONSECA-SILVA, 2008, p. 56).

Foi durante o Império que foram criadas a Faculdade de Direito de São Paulo, as Faculdade de Medicina e Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina na Bahia, a Faculdade de Direito do Recife, e a Escola de Minas de Ouro Preto. Já nos primeiros anos da República, o Brasil contava já com vinte e quatro escolas (FERREIRA; MOREIRA, 2001).

Ainda no período do Império, segundo Fonseca-Silva (2008), foram criadas a Faculdade de Direito de São Paulo, a Faculdade de Direito de Recife, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina na Bahia, a Escola Politécnica no Rio de Janeiro e a Escola de Minas de Ouro Preto em 1875. Nos primeiros anos da República, o país registrava 24 escolas superiores.

Foi durante o Império que foram criadas a Faculdade de Direito de São Paulo, as Faculdade de Medicina e Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina na Bahia, a Faculdade de Direito do Recife, e a Escola de Minas de Ouro Preto. Já nos primeiros anos da República, o Brasil contava já com vinte e quatro escolas (MARTINS, 2003).

Entre 1890 e 1930, surgiram no Brasil oito faculdades de Engenharia e dezessete faculdades de Direito. O aumento no número de escolas superiores parecia ser uma preocupação do Estado com a educação. Entretanto essas escolas eram isoladas e de cunho profissionalizante, independentes de investigação científica. As raras atividades de pesquisa eram realizadas por institutos de pesquisa, cujos laços eram tênues com o sistema de ensino superior. Isso pode ser explicado pela ligação do ensino com a Igreja, sendo que essas instituições tinham como modelo o ensino profissionalizante direcionado tanto para a política quanto para a administração pública (FERREIRA; MOREIRA, 2001). A educação no período colonial e no Primeiro Império no Brasil foi influenciada pela cultura e universidade portuguesa, sinônimo de instrução eclesiástica (SCHWARTZMAN, 2001).

De acordo com Schwartzman (2001), em matéria científica, o atraso de Portugal é justificado pelo fato desse país ter se posicionado fora das principais tendências europeias. O racionalismo, o empirismo e o iluminismo e os grandes modelos universitários ficaram fora de Portugal, cuja cultura, filosofia e educação foram muito supervisionados pelos jesuítas. A ciência ficou prejudicada em Portugal e conseqüentemente se desenvolveu tardiamente no Brasil.

As instituições leigas voltadas à ciência só aparecem no início do século XIX, com a transferência da Corte de D. João VI para o Rio de Janeiro (SCHWARTZMAN, 2001).

Fato a ressaltar é que a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro só surgiu na década de 1920, fruto de reunião de escolas superiores existentes na cidade e as escolas tradicionais, voltadas ao ensino superior (medicina, direito, engenharia), ainda sem tradição e desprovidas de qualquer atividade de pesquisa. Em 1937, por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação de 1934 a 1945, passa a se chamar Universidade do Brasil (UB), ainda antes do Estado Novo, como universidade-padrão, a cujo modelo se deveriam adequar todas as instituições similares existentes ou a serem criadas no país. Assim, de acordo com Mendonça (2000, p. 131) “o chamado modelo federal de organização da universidade, que se consubstanciou com a criação da UB, teve os seus delineamentos já dados com o Estatuto das Universidades Brasileiras”.

O aparecimento da universidade como instituição se deu tardiamente, mais de quatrocentos anos após a chegada dos colonizadores portugueses, e muito depois das universidades da América Espanhola. De acordo com Guterres (2001), a ausência de universidades era, porém, lembrada como sinônimo de atraso e humilhação para o Brasil, se comparado com os demais países da América Latina, que em conjunto, já haviam criado mais de 50 instituições desde o século XVI até o século XIX.

O país estava atrasado também em relação a outros países periféricos da América Latina em relação à área científica. Mesmo as escolas tradicionais, como direito, medicina e engenharia, voltadas ao ensino superior, eram instituições desprovidas de qualquer atividade de pesquisa (SCHWARTZMAN, 2001).

Pode-se dizer que até os anos 30 e 40, a ciência brasileira desenvolveu-se pela ação de indivíduos isolados, estrangeiros ou com formação no exterior, liderando trabalhos de natureza artesanal, vinculados a centros no exterior. Nesse período, alguns professores estrangeiros vieram em missões acadêmicas com apoio de seus governos europeus e também fugindo das turbulências europeias nos anos que precederam a Segunda Guerra Mundial. Os professores estrangeiros atraídos ao Brasil instalaram o primeiro modelo institucional, onde havia um professor catedrático e um pequeno grupo de professores discípulos que seriam os futuros docentes nas instituições brasileiras. E a implantação da pós-graduação deveu muito à iniciativa e à persistência de membros individuais ou coletivos da comunidade científica (BALBACHEVSKY, 2005). Segundo a autora Vilma Figueiredo (1998, p. 10):

Foram esses pesquisadores possibilitaram o desenvolvimento próprio de pesquisas e de instituições nacionais nos períodos subsequentes, quando a atuação individualizada do cientista pesquisador foi, gradativamente, cedendo lugar à ação grupal, quer no processo de geração de conhecimento, quer na ação política voltada para a proteção da ciência e da comunidade científica.

Sendo assim, até o início do século XX, as atividades de pesquisa científica ainda representavam o esforço individual do pesquisador ou de pequenos grupos ligados ao segmento acadêmico que formaram as primeiras comunidades científicas no Brasil, como por exemplo, a Academia Brasileira de Ciência (1916) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (1949) (MORITZ et al, 2013, p. 6). Essas comunidades científicas foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa no Brasil, e modernamente, conforme Lovisolo (1997) reconhece-se que mais de 80% das pesquisas são desenvolvidas nos centros de investigação das universidades, habitualmente vinculados a programas de formação de pós-graduação (mestrados e doutorados).

A pesquisa passou a existir de forma mais sistemática com a fundação da Universidade de São Paulo, a partir de meados da década de 1930. No Rio de Janeiro havia pontos isolados de pesquisas, como o Instituto Oswaldo Cruz, mas não na estrutura da universidade. Desta forma, até os anos 1940, a pesquisa científica no Brasil ficou concentrada nas principais faculdades de medicina e na Faculdade de Filosofia da USP, bem como em alguns centros públicos de pesquisa aplicada, nas áreas de tecnologia, agricultura, e saúde pública.

Conforme Schwartzman (2001), a dificuldade em desenvolver a pesquisa na universidade no país pode ser vista como decorrente da adoção de modelos universitários equivocados. As pesquisas que eram desenvolvidas no Brasil tinham ligação com a aplicabilidade da ciência, como, por exemplo, para resolver os problemas de saúde pública da época. Desta forma, para envolver-se em pesquisa científica e ciência, era necessário buscar instituições não escolares, recorrendo a museus e institutos. É assim que surgem o Instituto de Manguinhos (Fundação Oswaldo Cruz), o Instituto Adolfo Lutz e o Instituto Soroterápico, depois Butantã (SCHWARTZMAN, 2001).

Foi a partir da década de 1920 começam a surgir movimentos sociais em prol de um sistema de ensino que pudesse acolher os cientistas e suas pesquisas. Um intenso debate sobre a concepção e as funções da universidade é desencadeado com o surgimento, em 1922 da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC) em 1924, as quais iniciam um movimento pela modernização do sistema

educacional brasileiro em todos os níveis, atuando nas questões envolvendo a concepção de universidade, autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil (FÁVERO, 2006). Nesse momento de divergências as universidades começaram a tomar corpo como o local no qual ensino e pesquisa poderiam conviver e se complementar.

Em meio a incongruências e problemas em torno da questão universitária no país, em 1920 foi instituída oficialmente a primeira universidade, a do Rio de Janeiro, resultado da justaposição de três escolas tradicionais. Mais tarde, a Universidade de Minas Gerais em 1927. Ainda que não houvesse um conceito unívoco de ciência, o objetivo era introduzir o conceito de pesquisa como núcleo da instituição universitária no país, de acordo com Paim (1982 apud FÁVERO, 2006), fato que não ocorreu com a criação das duas universidades.

As décadas de 1920 e 1930 assistiram a muitas mudanças no país que por consequência refletiram na educação e na ciência. O país começa a industrializar-se, o crescimento urbano aumenta e São Paulo passa a ser um centro econômico e cultural alternativo ao Rio de Janeiro. Com a industrialização e a necessidade de novas tecnologias, surgem as pressões em prol de uma mudança educacional (SCHWARTZMAN, 2001). Os movimentos sociais foram se intensificando paralelamente aos acontecimentos políticos e econômicos pelos quais o país enfrentava. Segundo Romêo, Romêo e Jorge (2004) um dos fatores que permitiram a formação das gerações futuras que fizeram surgir a pós-graduação foi a persistência de grupos de pesquisadores, muitos com contato com instituições de pesquisa internacionais. Apenas em 1932, segundo Fonseca-Silva (2008), o Brasil assistiu ao Manifesto dos Pioneiros da Educação que, assinado por educadores e escritores, recomendava a criação de universidades capazes de integrar as atividades de ensino e pesquisa.

A década de 1930 foi marcada por processos políticos que influenciaram diretamente o sistema universitário, sendo considerada como um marco nas transformações da base do sistema capitalista, que refletiram em políticas públicas econômicas e sociais, principalmente na área da educação. A chegada de Getúlio Vargas ao poder modifica substancialmente o panorama sociopolítico e cultural do país, com seus traços de modernização, com a radicalização progressiva das posições políticas e com crescentes restrições às liberdades públicas fundamentais, processo esse que culmina com a instalação do Estado Novo. Em decorrência, surgiram novas exigências educacionais, como a qualificação para o trabalho impulsionado pelas transformações nas relações de produção.

Segundo Barros (1988), a partir daí o Estado assume um novo papel: o de mediador das relações que, antes delimitadas ao nível infra estrutural (produção), se deslocam para o nível superestrutural (Estado). O Estado assume um caráter nitidamente intervencionista, como parte da estratégia projetada pelo capital para “contrabalançar a tendência à crise e ao colapso” (CARNOY, 1988 apud BARROS, 1998, p. 49).

O Estado Novo tinha como referência o patriotismo, e a educação era vista como fator fundamental nesse contexto. Isso pode ser traduzido nas palavras de Helena M. B. Bomeny (1999, p. 139):

Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual se contava estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados.

A política educacional era vista como indispensável para a concretização dos projetos de modernização e desenvolvimento econômico em longo prazo. Nas palavras de Moraes (1992, p. 292): “nesse quadro de centralização crescente passaram a ser gestadas e postas em prática determinadas políticas públicas de caráter nacional, inclusive a política educacional”. Conforme Freitag (1988 apud BARROS 1998, p. 51), ocorreu “uma tomada de consciência, por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura”.

De fato, a educação teve uma posição de grande relevância, representando o que o Estado Novo pretendeu no Brasil, sendo alvo de várias implementações, tanto quantitativas como qualitativas, como a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (antes de 1930 os assuntos da educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino ligado ao Ministério da Justiça), as Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, a nacionalização do ensino e a difusão do ensino moral e cívico.

Após a Revolução de 1930, foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública (MESP), cuja criação significou o “ponto de partida das ambiciosas transformações que se projetavam para o setor pedagógico, entre as quais a estruturação da universidade” (CHAGAS, 1967, p. 48 apud BARROS, 1998, p. 57). Seu primeiro titular, Francisco Campos elaborou e implementou reformas educacionais de caráter centralizador,

decorrentes das políticas de caráter nacional marcadas pelo controle de mecanismos autoritários, que se explicitam no Estado Novo, atribuindo ao Estado poder para exercer sua tutela sobre o ensino no país. Como assinala Moraes (2000), tratava-se de adaptar a educação a certas diretrizes, que vão sendo definidas tanto no campo político quanto no educacional, com vistas a criar um padrão adequado à “modernização” do país, com ênfase na capacitação para o trabalho e na formação de elites (MORAES 2000, p. 133).

E é na década de 1930, portanto, que foram dados os primeiros passos da pós-graduação brasileira com a proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto n.19.851, 1931), a chamada Reforma Francisco Campos. Esta reforma foi a primeira reforma educacional de caráter nacional, que deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Segundo, Maria Célia Marcondes de Moraes (1992, p. 293):

[...] as reformas empreendidas por Francisco Campos durante sua gestão no novo ministério efetivamente forneceram uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Pela primeira vez na história da educação brasileira, uma reforma se aplicava a vários níveis de ensino e objetivava alcançar o País como um todo.

A Reforma propunha a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pensada para ir além dos limites do interesse profissional, dando um caráter mais universitário aos institutos reunidos como universidade (CHAGAS, 1967 apud BARROS, 1998, p. 57).

Também foi a primeira tentativa de implantação da pós-graduação, tendo como consequência a criação de alguns cursos, nos moldes europeus, onde o aluno defendia sua tese após o mínimo de dois anos, orientado por um docente catedrático da área. Na USP já vigorava o sistema francês de conceder o grau de doutoramento, como parte da carreira de docente (SCHWARTZMAN, 1979).

Apesar da instituição de grau de Doutor em Ciências Matemática já existir desde 1842, na Escola Militar, no Brasil, apenas a partir de 1931, o doutoramento do tipo europeu com defesa de tese, atendidas todas as exigências, surgiu pela primeira vez com Reforma Francisco de Campos (SUCUPIRA, 1977).

Junto foi instituído mais um decreto-lei: a Organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto 19.852/31) (BRASIL, 1931c). Foi na Universidade do Rio de Janeiro, em 1931, que se implantou o doutorado no campo do Direito e das Ciências Exatas e Naturais e, em 1939, mais um doutorado em Filosofia, seguindo os padrões do Decreto (SUCUPIRA, 1977). Também em 1931 entrou em funcionamento o Programa de

Doutorado em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sobre a Reforma, Maria Célia Marcondes de Moraes (1992, p. 291) relata que:

[...] o significado das propostas educacionais de Francisco Campos – e da fundamentação teórica e pedagógica que elaborou para elas – nos anos 30, sobretudo durante sua gestão no Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930-1932), está profundamente articulado às tensões e aos conflitos liberados pela crise econômica e política que se objetivou naquele período.

Nesse contexto, de acordo com Fávero (2008) o governo elabora seu projeto universitário, adotando medidas que se estenderam desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, à reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (BRASIL, 1931c) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, BRASIL, 1931a).

Com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto n. 19.851 de 1931), a chamada Reforma Francisco Campos, estabeleceu que o sistema universitário deveria ser preferencial ao conjunto de escolas superiores isoladas. Com isso, outras duas universidades são fundadas em 1934: a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

No Estado de São Paulo, a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras, determinando a forma de criação e modos de organização das instituições de ensino superior, universidades ou não, e a Revolução de Trinta, conduziram não só a criação da USP, em 1934, mas também de outras importantes instituições como a Escola de Sociologia e Política de São Paulo, e a Escola Paulista de Medicina (EPM), em 1933 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2006).

A pesquisa surge como um valor central no Decreto que funda a USP, uma universidade projetada para a formação da elite intelectual paulista. Até sua abertura, muitos dos cursos seguiam o modelo napoleônico, a partir daí implanta-se o modelo humboldtiano, na forma e nas ideias, que relaciona a questão do ensino-pesquisa.

De acordo com Schwartzman (2001) a USP foi instituída com base nos modelos europeus de universidade, mais especificamente na universidade francesa ¹. Com o objetivo principal educar a elite paulista, a USP contou com o conhecimento de

¹ A UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", também se baseou no modelo de universidade francesa.

professores europeus e a integração entre ensino e pesquisa, o que contribuiu para que Seu centro principal era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e reuniu a Faculdade de Direito (1827), a Escola Politécnica (1893) e a Faculdade de Medicina (1912), A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP tornou-se o mais importante centro científico do Brasil (SCHWARTZMAN, 2001), muito com a contribuição dos pesquisadores europeus que por aqui se instalaram.

Destaca-se, também, a instituição por decreto municipal em 1935, da Universidade do Distrito Federal (UDF), em experiência inovadora tentada por Anísio Teixeira², Secretário de Educação do Distrito Federal, no limiar do Estado Novo. Ao longo dos anos 1950 e 1960, Anísio Teixeira organizou a CAPES, também, projetou a Universidade de Brasília juntamente com Darcy Ribeiro.

Não se pode deixar de dizer que Anísio Teixeira não só desenvolveu uma reflexão sobre a questão da universidade, como também concretizou suas ideias pelas instituições que criou. Ao longo dos anos 1950 e 1960 promoveu uma reforma *por dentro* da universidade, através da institucionalização da pesquisa e da pós-graduação (MENDONÇA, 2002).

A UDF foi uma das primeiras universidades institucionalizadas, composta de cinco escolas: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia, e Instituto de Artes, surgindo com uma vocação científica e estrutura totalmente diferente das universidades existentes no país, inclusive da USP (FÁVERO, 2008). O objetivo dessa nova universidade era encorajar a pesquisa científica, literária e artística, materializando, assim, “as concepções e propostas da intelectualidade reunida na ABE e na ABC, as quais empunharam, na década anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada” (ALMEIDA, 1989 p. 195).

Conforme Fávero (2008, p.178), a UDF deixou marcas na história da universidade no país, por ter procurado afirmar-se como um centro de pensamento livre, de criação do saber, de produção de conhecimento, de cultura e de formação de professores, conforme defendia seu idealizador Anísio Teixeira. Para isso, assim como a USP, a instituição contou com muitos professores estrangeiros, já que no país não havia profissionais preparados no país.

² Anísio Teixeira foi Secretário de Educação do Distrito Federal, além de acumular o cargo de reitor da UNB com a direção da CAPES e do INEP.

Segundo Fonseca-Silva (2008), as primeiras universidades institucionalizadas do Brasil simbolizaram um novo modelo de organização de ensino superior baseado em instituições mais orgânicas, integrando ensino e pesquisa e servindo de referência fundamental para experiências posteriores.

De acordo com Schwartzman (2001) a partir do período pós-guerra, o impacto mundial criado pela missão nuclear conferiu às ciências, especialmente à física³, química e genética, uma posição científica destacada em todo mundo. A partir daí a relação entre a ciência e suas aplicações levaram a que se buscasse a expansão e a definitiva institucionalização da comunidade científica, com o apoio e o envolvimento diretos do Estado.

No Brasil, as aplicações das ciências levaram uma busca expressiva pela institucionalização da comunidade científica, onde o conhecimento científico visto como atividade intelectual e cultural, começou, de acordo com Schwartzman (1989), ser apoiado fortemente em instituições universitárias. O processo de institucionalização, segundo contou com o envolvimento do Estado, especialmente a partir da década de 60, onde se começa a difundir a ideia de que a pesquisa deveria ser incluída na universidade e se fazer útil para o desenvolvimento social, econômico e militar do país.

Segundo Schwartzman (1989, p.5), em quase todos os países do mundo, “há uma tensão mais ou menos latente entre a pesquisa que se faz ligada à área militar aos grandes complexos industriais e aquela que se dá basicamente na área acadêmica e na área universitária, segundo as normas científicas mais tradicionais”. A USP foi uma grande exceção a esta regra, pois foi criada dentro de uma concepção mais acadêmica.

Para o mesmo autor, os países que conseguem ter uma atividade científica “complexa, rica e diferenciada”, são os que de alguma maneira conseguem fazer as duas coisas, como é o caso dos Estados Unidos, onde os dois tipos de pesquisa se desenvolveram simultaneamente. Isto porque os norte-americanos imitaram o modelo da universidade alemã, que unia ensino e pesquisa, criando as *graduate schools* junto a suas universidades voltadas ao ensino, voltadas para o nível de pós-graduação e à pesquisa (SCHWARTZMAN, 2001).

Em relação às comunidades científicas no Brasil, a criação da USP e da UDF foi fundamental para a evolução dessas comunidades, permitindo a profissionalização do

³ Cita-se como exemplo no Brasil, o Instituto de Biofísica, o Instituto de Eletrotécnica da USP, o Instituto de Energia Atômica da USP, o Instituto de Física Gleb Wataghin na Unicamp, o Instituto de Física Teórica, o Instituto de Pesquisa Radioativas e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas.

cientista graças à estrutura financeira que se criou, bem como o desenvolvimento de laços e interação entre a comunidade brasileira e a comunidade científica internacional.

A partir de então, acelerou-se a criação de sociedades científicas por área de conhecimento, dentre elas, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), criada em 1948, nos moldes da *American Association for the Advancement of Science* (AAAS) e da *British Association for the Advancement of Science* (BAAS), como uma nova representação da comunidade científica, cuja proposta era defender a comunidade científica nacional, aceitando como membros pessoas envolvidas com o fomento ao progresso da ciência (FIGUEIREDO, 1998).

Desses movimentos surgiram posteriormente as Associações Nacionais de Pós-Graduação que se formaram em diferentes áreas, como, por exemplo, as pioneiras Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED); Administração (ANPAD); Economia (ANPEC); e a de Política e Sociologia (ANPOCS).

Ressalta-se, portanto, que no Brasil, a pesquisa era pouco compreendida até 1951, com a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), que teve a missão de estimular a investigação científica e tecnológica mediante formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras, com concessão de recursos. Também com a criação da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no mesmo ano, com a missão de promover a capacitação e formação de recursos humanos. Para promover a pesquisa, foram também criados o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) e a Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN).

Nesse contexto, todo o aporte da estrutura foi surgindo após a criação dessas agências de fomento, que foram fundamentais para o aporte da estrutura, contribuindo para a expansão da comunidade científica no Brasil. Assim, em 1951, foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (hoje Coordenação de Pessoal de Nível Superior), e após seis meses foi criado o Conselho Nacional de Pesquisas, CNPq (hoje Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), responsável por fomentar as atividades na área de energia nuclear e à pesquisa, capacitar recursos humanos e organizar a carreira de pesquisador, por meio de concessão de auxílios para a manutenção de laboratórios e concessão de bolsas de estudos. Segundo Romêo, Romêo e Jorge (2004), a criação do CNPq deveu-se à convergência de interesses entre militares, técnicos do governo e a comunidade científica

nacional. O CNPq foi criado no bojo de um “ambicioso (e frustrado) projeto militar de desenvolvimento da tecnologia nuclear”, nas palavras de Schwartzman (1989, p. 5).

A CAPES foi fundamental para a formação do sistema nacional, sendo responsável pela institucionalização e regulamentação da pós-graduação *stricto sensu*. Sua criação estava relacionada com as iniciativas do governo Vargas, de intensificar o processo de industrialização e assim equipar órgãos para garantir a execução de políticas que permitissem o desenvolvimento econômico do país. Assim, a CAPES tinha o objetivo de garantir a promoção de pessoal qualificado para atender as novas necessidades do país. Sobre as agências CAPES e CNPq, relata Fonseca-Silva (2008, p. 56):

Essas agências surgiram em decorrência da pressão e da persistência de grupos de pesquisadores da comunidade científica da época, muitos com contato com instituições e grupos de pesquisa internacionais. Além de marcarem o início da valorização do ensino superior, foram responsáveis pela implantação de políticas de pesquisa e da pós-graduação *stricto sensu* no país.

Nos anos do governo de Juscelino Kubitschek, foi implantado o Plano de Metas no Brasil, cujo objetivo principal era dinamizar o processo de industrialização do país com fortes investimentos no desenvolvimento econômico de vários setores tais como transporte, energia, indústria de base, importações e a educação. Sobre este processo e seus impactos no sistema educacional Romêo, Romêo e Jorge (2004, p.11) dizem que “foi nesse período que o capital internacional se instalou no Brasil, trazendo novas fábricas e a geração de novos postos de trabalho, o país precisou reorganizar o ensino principalmente no que tange ao fomento de ciência e tecnologia”. Para Romanelli (1996), o aumento da demanda por educação se deve ao fato do surgimento de novos empregos que surgiram, entre outros fatores, das indústrias de base.

Para atender as novas demandas por especialização, o governo investiu na reorganização da educação criando uma grande quantidade de universidades federais, principalmente no final dos anos do governo. De acordo com Romêo, Romêo e Jorge (2004, p. 11), isso reforça a tese de que “a presença do Estado planejador é fundamental ao sistema de ensino superior”. Ao todo foram criadas 10 universidades federais⁴, além de faculdades e institutos isolados que foram federalizados. Assim:

⁴ Universidade Federal do Pará (UFPA), Univers. Fed. de Goiás (UFG), Univers. Fed. de Juiz de Fora (UFJF), Univers. Fed. da Paraíba (UFPB), Univers. Fed. de Santa Maria (UFSM), Univers. Fed. Fluminense (UFF), Univers. Fed. do Rio Grande do Norte (UFRN), Univers. Fed. de Santa Catarina (UFSC), Univers. Fed. do Espírito Santo (UFES), Univers. Fed. de Alagoas (UFAL) (BRASIL, 2006).

[...] na medida em que a federalização de escolas superiores resultou no processo de aglutinação de instituições isoladas, em seus primórdios essas universidades não conseguiam articular de maneira, orgânica as atividades de ensino e pesquisa. Em 1964 o país dispunha de 35 universidades, a grande maioria pertencente ao setor; no entanto, o sistema universitário no seu conjunto permanecia sem tradição de pesquisa (FERREIRA; MOREIRA, 2001, p. 299).

Ao longo dos anos 1950, várias iniciativas foram feitas para desenvolver a atividade de pesquisa, como por exemplo, a fundação de institutos autônomos de pesquisa, já que não era comum nas universidades já existentes.

Como não havia mestrado nem doutorado no Brasil, na década de 50 a CAPES e o CNPq começaram a enviar pessoas para o exterior. De acordo com Cordova; Gusso e Luna (1986), entre 1953 a 1959 deslocaram-se para o exterior uma média de 1.200 pessoas por ano, para cursar mestrado, doutorado especialização e realizar estágios. Esses estudantes e docentes que retornaram ao Brasil no final dos anos 50, assumiram nos anos seguintes a liderança intelectual nas universidades o que propiciou a implantação dos primeiros programas de mestrado e doutorado no país. Assim, movimentos liderados por jovens pesquisadores formados no exterior, começaram a surgir, com o intuito de institucionalizar a pesquisa.

O grande impulso da pós-graduação e pesquisa se deu, na verdade, na década de 1960, com avanços institucionais consideráveis. Entretanto, a referência da instituição da pós-graduação no Brasil aparece já na década de 1940. Conforme Santos (2002, p. 479):

[...] em 1946 foi utilizado formalmente o termo “pós-graduação” Estatuto da Universidade do Brasil, que em seu Artigo 71 do (Decreto 21.321/46), em seu artigo 71 ficando estabelecido que os cursos universitários seriam oferecidos nas seguintes modalidades: cursos de formação, aperfeiçoamento, especialização, extensão, pós-graduação e doutorado.

Mais tarde, os cursos de aperfeiçoamento e especialização estariam classificados como pós-graduação *lato sensu*.

Devido à demanda por profissionais especializados para viabilizar a expansão industrial, a partir da década de 1950, o número de matrículas no ensino superior aumentou consideravelmente, o que fez com que entidades nacionais e estrangeiras enviassem muitos bolsistas para o exterior, fazendo com que o sistema de Ciência e Tecnologia tomasse corpo, com o retorno desses pesquisadores ao Brasil. Segundo Santos

(2003) na década de 1950 muitos acordos foram firmados entre os Estados Unidos e o Brasil que implicavam o intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores nas escolas e universidades norte-americanas e brasileiras.

No início da década de 1960, houve duas iniciativas marcantes de pós-graduação na Universidade do Brasil (UFRJ, atualmente): a primeira, na área de Ciências Físicas e Biológicas, fruto de um convênio com a Fundação Ford e a segunda, na área de Engenharia, com a criação da COPPE (Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia) (SANTOS, 2003).

Entretanto, a grande inovação chega por meio da Universidade de Brasília (UnB) pela Lei n.3998/1961, que surgiu com o conceito inovador de indissociabilidade entre ensino e a pesquisa, na qual os cursos foram organizados por meio do sistema de créditos e uma estrutura organizacional onde o departamento passou a ser a unidade mínima acadêmica, o regime de trabalho em dedicação exclusiva e a pós-graduação como parte regular da atividade institucional. Segundo Newton Sucupira (apud BASTOS, 1980, p. 9-10) “a ideia de pós-graduação como tarefa normal e permanente da universidade com um sistema de cursos regulares que visam o aprofundamento da formação recebida na graduação e que conduzem a graus acadêmicos, foi objetivada pela primeira vez no Brasil com o projeto da Universidade de Brasília”.

Criada com o intuito de atender a necessidade de formação em quadros para a burocracia governamental de especialistas qualificados, a UNB tornou-se um modelo de universidade, onde os estudos de pós-graduação se tornaram atividade institucional. Assim, conforme Darcy Ribeiro (1978), a UNB tinha como um de seus projetos, ajudar no amadurecimento das universidades brasileiras, ou seja, ajudou a elevar a pós-graduação a um quarto nível de educação, institucionalizando, assim, o sistema brasileiro. Segundo o autor, “somente alcançado este nível, aliás, uma universidade passa a merecer este nome” (RIBEIRO, 1978, p. 117).

A UnB teve uma influência muito importante na expansão da pós-graduação, já que o modelo proposto correspondia à própria concepção da nova universidade, projetada nas mesmas bases dos centros de ensino e de pesquisa (SUCUPIRA, 1977).

Além do projeto da UnB, outro fato marcante foi a aprovação, em 1961, após treze anos de discussões entre estatistas e liberalistas, do texto definitivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵ (LDB), que estabeleceu a oferta de cursos de pós-

⁵ A participação da iniciativa privada no ensino de nível superior torna-se efetiva com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4024/61), sendo assegurada a igualdade entre estabelecimentos de

graduação nos estabelecimentos de ensino superior (públicos e privados), definindo e regularizando o sistema de educação brasileiro. A partir dela, a pós-graduação foi introduzida como uma categoria distinta, além de trazer a exigência de formulação de planos nacionais de educação, vinculados à utilização de recursos governamentais constitucionalmente destinados à educação (SOUSA, 1988, p. 4 apud BARROS, p. 60).

Com a instituição do sistema departamental (Decreto-Lei n.53/1966 complementado pelo Decreto-lei 252/1967) e a extinção da cátedra vitalícia nas universidades iniciou-se a reforma universitária (Lei 5540 de 1968), que veio para estabelecer normas de organização e funcionamento do ensino superior, entre outras disposições.

Moritz et al. (2013, p. 10), dizem que nesse período foram criados alguns programas de mestrado e doutorado na Universidade de Brasília, no Instituto de Matemática Pura e Aplicada, na Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, bem como o curso de engenharia aeronáutica no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (MAer/ITA).

Em 1962 iniciam-se o mestrado em Matemática da Universidade de Brasília e o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, e em 1963, iniciam-se os cursos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. No ano de 1965 já havia no Brasil aproximadamente 38 cursos *stricto sensu*. Nesse contexto, é importante dizer que os cenários político-econômico e sociocultural do país influenciaram muito a implementação da pós-graduação. Na transição dos anos 1950 para os 1960, houve ingerência de agentes políticos externos na economia brasileira, principalmente dos Estados Unidos.

A partir da década de 1960, o governo passa a ver a ciência e a tecnologia como parte de seu sistema de planejamento e desenvolvimento econômico, com o objetivo de projetar o país como potência internacional. Nesse sentido, a educação superior foi beneficiada com recursos dos órgãos financiadores das estratégias de fomento do governo, entre eles o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE), que criou o Fundo de Desenvolvimento científico e Tecnológico (FUNTEC) em 1964, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) em 1967, que administrava o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), em 1969 (SCHWARTZMAN, 1993).

ensino públicos e particulares legalmente autorizados. Com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB de 1961 foi considerada obsoleta e, apenas em 1996, o debate sobre a nova lei foi concluído.

Não podemos deixar de observar o lado problemático que a ditadura trouxe para a ciência, tecnologia e educação no Brasil. Após o Golpe de 64 os rumos da ciência e a educação no Brasil passaram a seguir os acordos e convênios assinados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), para assistência técnica e cooperação financeira. Segundo Santos (2002, p. 483):

[...] com o Golpe, havia a necessidade de se firmarem os princípios ideológicos da classe dominante, a ideologia capitalista. A incumbência de estruturar os novos quadros intelectuais do país em sintonia com os interesses capitalistas, ficou, pois, a cargo da USAID. Segue o mesmo autor: a atuação da agência, camuflada de assistência técnica, fazia parte de uma estratégia mais ampla, inserida no contexto maior da Guerra Fria [...].

O regime autoritário começou a reprimir os movimentos liderados por jovens pesquisadores, que desejavam transformar as instituições de ensino superior em local de produção de pesquisas científicas, por meio de uma reforma universitária. Ressalta-se que no período 1964-1977, a repressão atingiu com dureza a comunidade científica brasileira, afastando muitos cientistas de seus cargos e levando dezenas deles ao exílio involuntário, particularmente realçado após a promulgação do AI-5.

Surgiram, então, as primeiras medidas legais para a reforma do ensino superior. Romanelli (1996) diz que a “crise estudantil” do período ocorreu como fruto da aceleração do ritmo de demanda de educação, causada, entre outros fatores, pela implantação de indústrias de base que, ainda nos anos 1950, criaram novos empregos, e demanda por especialização. A partir daí o ensino superior se tornou essencial para a formação de recursos humanos qualificados, sendo fundamental para as políticas de ciência e tecnologia já que o governo optou por uma política educacional que vinculasse educação ao desenvolvimento econômico.

Segundo Silva (2010), em 1965 o Governo Federal adotou medidas apoiadas no modelo norte-americano para formalizar a pós-graduação reconhecendo esta como um novo nível de educação, além do bacharelado. Nesse período, os estudos pós-graduados, nas diferentes áreas do conhecimento, já somavam 38 no país; 27 foram classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado, ressaltando que a Universidade de São Paulo (USP) já contava com pesquisadores estrangeiros bem antes de 1965.

No ano de 1965 que o conselheiro professor Newton Lins Buarque Sucupira relatou o parecer CFE 977/65, do Conselho Federal de Educação, chamado “Parecer

Sucupira”, onde a pós-graduação foi conceituada, formatada e institucionalizada nos moldes como é até os dias de hoje.

Tal documento foi um marco conceitual e regulamentou a pós-graduação brasileira, tendo em vista as disparidades regulamentares da época, e as regulamentações posteriores não alteraram de forma substancial ao que previa o Parecer. Foi o primeiro documento da pós-graduação brasileira com diretrizes semelhantes ao modelo norte-americano, o que criou um ambiente institucional favorável para a sua expansão, já que antes havia falta de padrões ao conceituar os cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, como pós-graduação.

Como dito, para sistematizar os cursos brasileiros, o parecer Sucupira seguiu os moldes da estrutura norte-americana de pós-graduação (*graduate*), pois, de acordo com Werebe (1994, p. 173 apud SANTOS, 2002), “o modelo universitário pragmatista americano parecia ser o que convinha ao Brasil”. Era composto por uma combinação de curso, créditos, e dissertação ou tese supervisionadas, abandonando o modelo europeu, pelas questões de inexperiência e dependência.

Entretanto, de acordo com Saviani (2010, p. 37) “se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência europeia, particularmente da Europa continental”. Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência europeia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico (SAVIANI, 2010).

Segundo o próprio prof. Newton Sucupira, o modelo a ser implantado era adequado à nova concepção de universidade, oriundo dos países mais desenvolvidos do mundo (BRASIL, 1965). Sobre o Parecer Sucupira, Fonseca-Silva (2008, p. 56) relata que:

[...] no parecer, o autor defendia a necessidade de uma sistemática implantação dos cursos de pós-graduação no país, defendendo que ganhariam tanto o campo acadêmico científico quanto o campo da produção de tecnologia aplicável às necessidades industriais do desenvolvimento nacional. [...] Sucupira (1965) defendia que fossem criados princípios doutrinários para a regulamentação da pós-graduação e também de padrões efetivos de avaliação, ou seja, de critérios operacionais e normas que dirigissem e controlassem sua implantação e desenvolvimento.

O parecer dividiu a pós-graduação em: *stricto sensu* – correspondente aos cursos de mestrado e doutorado – e *lato sensu* – correspondente aos cursos de especialização e

aperfeiçoamento. Segundo Santos (2002), o documento estabelecia a pós-graduação *stricto sensu* em dois níveis, mestrado (equivalente ao *master* americano) e doutorado (equivalente ao *doctorate -PhD* americano), fixando exigências mínimas para a sua realização. Ainda de acordo com mesmo autor:

O Parecer foi baseado no artigo 69 da LDB vigente, cuja interpretação levou Newton Sucupira a propor uma distinção clara entre a pós-graduação *lato sensu*, que englobaria os cursos de especialização e aperfeiçoamento e *stricto sensu*, que corresponderia aos mestrados e doutorados, voltados à formação científica, cultural ou profissional de alto nível (SANTOS, 2002, p. 485).

Ao diferenciar a pós-graduação *lato-sensu* da *stricto-sensu* o parecer ditava que a pós-graduação *stricto sensu* seria de natureza acadêmica e de pesquisas e, mesmo atuando em setores profissionais, teria objetivo essencialmente científico, conferindo grau acadêmico, enquanto a especialização, via de regra, teria sentido prático-profissional, concedendo certificado. Nas palavras de Elizabeth Balbachevsky (2005, p. 277):

[...] foi esse parecer que estabeleceu, pela primeira vez, o formato institucional básico da pós-graduação brasileira, diferenciando dois níveis de formação, o mestrado e o doutorado, e estabeleceu uma linha de continuidade entre os dois, consagrando o mestrado como um pré-requisito para o doutorado.

Também fez clara distinção entre cursos de especialização (destinados a treinamento, formação de atitudes e habilidades, sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade) e cursos de mestrado, que podem também implicar especialização e operar no setor técnico-profissional, mas sempre no contexto de uma área completa de conhecimento, ou dando ampla fundamentação à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão (BALBACHEVSKY, 2005).

Conforme Barros (1988), somente em 1968 é que a pós-graduação foi formalmente implantada, ou seja, no auge da ditadura militar através da Lei de Reforma Universitária (Lei N^o. 5.540/68), que complementava e redimensionava as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei N^o. 4.024/61)⁶. Neste momento, já havia um grupo de professores de grande liderança querendo uma reforma universitária.

⁶ Cabe adiantar aqui que as diretrizes da educação no Brasil, atualmente, são ditadas pela Lei N^o. 9.394/96, revogando as disposições da antiga LDB, Lei N^o. 4.024/61 e da Reforma Universitária, Lei 5.540/68.

Por meio desta Reforma, as atividades de ensino e pesquisa tornaram-se obrigatórias em todas as Instituições de Ensino Superior no país, visando à necessidade de formação de quadros altamente especializados para formação de docentes do ensino superior e também de profissionais mais qualificados para atender as demandas surgidas do crescimento nacional, o que favoreceu a implantação da pós-graduação. Esta lei extinguiu o antigo sistema de cátedras, vinculando a pesquisa ao ensino e colocando a necessidade de titulação (mestre e doutor) para a progressão. Segundo Barros (1998, p. 88) a partir da reforma,

[...] a pós-graduação brasileira conquista formalmente seu espaço na estrutura da universidade brasileira, considerando os princípios básicos que norteiam a nova proposta para o ensino universitário: qualificação docente, plena dedicação acadêmica e indissociabilidade do ensino e da pesquisa.

Segundo Romêo, Romêo e Jorge (2004) com o advento da Lei de Reforma Universitária a política educacional passava a incorporar ideias e experiências da recém-criada Universidade de Brasília, que teria como princípio fundamental a convivência entre os institutos e as escolas sob a estrutura de departamentos, unindo ensino e pesquisa.

Balbatchevsky (2005) diz que essa reforma se baseou no modelo norte-americano, substituindo o modelo de cátedras pela organização departamental, instituindo a contratação de professores em tempo integral e substituindo o sistema tradicional de cursos sequenciais pelo sistema de créditos. Os níveis de mestrado e doutorado se espelharam na estrutura norte-americana e os cursos de especialização foram mais rigorosamente regulamentados. A legislação nacional estipulava que os programas de pós-graduação deveriam seguir o modelo norte-americano composto por curso, créditos, exames e uma tese e dissertação supervisionadas (MORITZ et al., 2013). Sobre a Reforma Universitária, Fonseca-Silva (2008, p. 57) relata que:

Em tal reforma, cabia à pós-graduação qualificar professores para o ensino superior, capacitar profissionais para atuar nos setores públicos e privado e estimular a produção de conhecimento científico vinculado ao desenvolvimento do país.

Após isso, a titulação passou a ter um papel fundamental no acesso à carreira docente e progressão dentro dela. Foi a partir da reforma universitária, que começou a implantação do tempo integral e da dedicação exclusiva, que vale até os dias de hoje.

(COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2002).

Desta forma, a pós-graduação conquistou formalmente seu espaço na estrutura da universidade brasileira, considerando a nova proposta para o ensino universitário, e a articulação do ensino superior com a escola média.

Segundo Barros (1998, p. 115), a política de formação de recursos humanos qualificados passa a ter espaço próprio no planejamento governamental a partir do 2º Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-79), compondo um conjunto de ações a serem implementadas pelo Estado visando acelerar o processo de desenvolvimento científico e tecnológico do qual o país se ressentia e que ficou mais evidenciado no contexto da crise mundial de energia deflagrada no início da década de 1970. Segundo Balbachevsky (2005, p. 278), nesse período,

[...] as políticas brasileiras de C&T passaram por uma grande mudança: pela primeira vez o governo brasileiro buscou articular o desenvolvimento científico com uma estratégia mais ampla de desenvolvimento econômico do país. Essa iniciativa fica mais inteligível quando se considera o consenso tácito que então se construiu entre importantes lideranças científicas nacionais (várias delas com conhecida orientação esquerdista) e o setor nacional das forças armadas. Para esses dois setores da elite, a construção de um robusto sistema de ciência básica era vista como um importante instrumento para o desenvolvimento econômico do país.

A produção científica era vista como de fundamental importância para diminuir a nossa dependência tecnológica e, também, como manifestação de poder nacional. Ao final da década de 1960, como mais uma das iniciativas do Estado para a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação no Brasil, cria-se o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDTC), para apoio financeiro aos projetos de desenvolvimento científico e tecnológico do governo. Mais tarde, em 1971, o FNDCT foi institucionalizado em uma nova agência especializada, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

O governo passa, então, a interferir diretamente na produção científica, envolvendo o BNDE, com a intenção de diminuir a lacuna tecnológica aliada à estratégia política de governo, de acordo com os dois Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT). Com isso, o financiamento direto à pesquisa e à formação de recursos humanos que antes era feito por instituições brasileiras e estrangeiras, foi transferido para as agências CAPES (1951), CNPq (1951), FAPESP

(1962), e Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC) (1964). Esta última agência, representou um marco significativo no esforço de articulação entre universidade e empresa, sendo criada para a qualificação de recursos humanos para o setor produtivo. De acordo com Barros (1998) o FUNTEC foi importante para a estruturação dos centros universitários e do sistema de pós-graduação no Brasil.

O governo apresentou planos para o desenvolvimento do país visando à industrialização e a substituição de importações, notadamente o Programa Estratégico de Governo. Com isso, buscou-se enfatizar a redução da dependência externa e os recursos foram destinados às instituições de pesquisa e ensino e organizações envolvidas com atividades de ciência e tecnologia. Com o Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND-1972-74) e o Plano Básico de Desenvolvimento (PBDCT- 1973), o governo propôs pela primeira vez uma política de ciência e tecnologia sistematizada para o país, com linhas de ação e diretrizes definidas, por considerá-la como peça fundamental para o desenvolvimento, o que se seguiu com os planos seguintes: o I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND – 1972-74), o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND – 1974-79), II PBDCT (1975-79) e III PBDCT (1980-85). Além disso, outros mecanismos de fomento à C&T foram introduzidos: o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT-1984), e a Secretaria Especial de Informática (SCHWARTZMAN, 1993).

A pós-graduação foi implantada articulada com outros setores político-econômicos, que promoveria a modernização de vários segmentos do país à época. Sua significativa expansão na universidade brasileira, a partir do final dos anos 60, decorre da ação do Estado através de suas agências de fomento, por meio de ações planejadas e executadas com a colaboração da comunidade científica. O CNPq, a CAPES e a FINEP contaram, desde o início de suas atividades, com a participação direta da comunidade científica em seus diferentes níveis de atuação, o que tornou possível, em curto prazo, a implantação do sistema de pós-graduação e pesquisa nas universidades brasileiras. A partir dos anos que se seguiram, o sistema se expandiu muito. Conforme Balbachevsky (2005, p. 281):

Em 1965, quando os primeiros estudos pós-graduados foram reconhecidos, o Conselho Nacional de Educação identificou ao todo 38 programas de pós-graduação: 27 mestrados e 11 doutorados. Dez anos depois, em 1975, o Brasil já contava com 429 programas de mestrado e 149 de doutorado. Desde então esses números não pararam de crescer. Em 2002, tínhamos 1.506 programas de mestrado e 841 de doutorado.

Na década de 1970 os resultados da política de estímulo à Ciência e Tecnologia surtiram efeitos principalmente nas universidades públicas e instituições de pesquisa, propiciando do fortalecimento da pós-graduação. A política de formação de recursos humanos e a criação da nova carreira de pesquisador nas principais instituições de pesquisa do governo estavam entre as metas para a consolidação da infraestrutura de pesquisa científica e tecnológica em articulação com o SNPG (SALLES FILHO, 2002).

De acordo com Verhine (2008), houve uma rápida proliferação dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras, provocada pela nova ênfase na pesquisa e na titulação formal. Esses programas foram coordenados pelo Ministério da Educação e, depois de 1980, avaliados, por meio da CAPES.

Segundo Durham (1996) e o Relatório Avaliação da Pós-graduação no Brasil (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 1999), o subsistema de pós-graduação no Brasil cresceu aceleradamente na década de setenta, período de maior crescimento dos cursos. Nessa década houve a criação do maior número de cursos de mestrado. O crescimento estacionou ao longo dos anos oitenta e voltando a se expandir nos anos que sucederam, conforme explicitado no quadro 1.

Quadro 1 - Evolução dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil (1965-1980)

Ano	Cursos		
	Mestrado	Doutorado	Total
1965	27	11	38
1975	429	149	578
1976	561	200	761
1977	618	219	837
1978	684	235	899
1979	703	252	955
1980	726	277	1.003

Fonte: Durham, 1999 (adaptado)

De fato, a década de 1970 foi a de maior expansão, com um considerável aumento nos Programas, muitos financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). Para Barros (1998, p. 133), os fatores que contribuíram para o fenômeno expansionista, a partir de meados da década de 1970, foram, principalmente, a necessidade de formação de pesquisadores para a ciência nacional, especialmente para os grandes projetos de desenvolvimento do país bem como a exigência de titulação pós-graduada para a progressão na carreira do magistério superior. A autora elenca, também,

a pressão dos novos mestres e doutores que, em suas instituições de origem, desejaram fomentar um ambiente favorável às atividades docentes e de pesquisa. Destaca-se também a importância que os cursos de mestrado e doutorado geraram para as universidades, em relação a status e recursos financeiros.

Com a preocupação em estabelecer uma política pública nacional para a pós-graduação, em meados de 1974, foi criado, através do decreto nº 73.411, o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ), órgão interministerial presidido pelo ministro da Educação, para incrementar esse processo de expansão. Coube ao CNPQ formular uma política nacional de pós-graduação e desenvolver o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), o que mais tarde viria a ser de responsabilidade da CAPES, após 1981 quando foi extinto (BARROS, 1998).

Assim, visando aprimorar o sistema, no período entre 1974 a 2010, foram formulados seis PNPGs que formavam um conjunto de metas e ações baseadas em diagnósticos sobre a pós-graduação no país. A avaliação da pós-graduação começa, então, a institucionalizar-se a partir de 1976.

O I PNPG (1975-1979), tinha como objetivo central o investimento na formação docente, fixando metas para a titulação de novos mestres e doutores. Em paralelo, o CNPQ, intensificou suas ações de fomento à pesquisa, ofertando novas linhas de apoio e distribuindo recursos em todas as regiões do Brasil. Logo após, surge posteriormente o II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985), enfatizava a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação.

Nesse contexto, a CAPES foi a agência responsável pela execução dos planos e sua participação na regulamentação e expansão da pós-graduação foi fundamental. A CAPES começa a tomar algumas iniciativas que contribuíram para sua consolidação no Brasil, entre elas, segundo Moraes (2006, p. 193) estão:

[...] a criação do PICD (Programa Institucional de Capacitação de Docentes), em 1976, programa que possibilitou a concessão de bolsas de estudos a professores universitários, os quais, mantendo seu salário integral, puderam dedicar-se a seus estudos pós-graduados nos principais programas de pós-graduação no país e no exterior, o que assegurou a formação de um expressivo contingente de quadros para a pesquisa e a docência na pós-graduação. Outra importante medida da CAPES, nesse contexto, foi o estímulo à criação de Associações Nacionais de Pesquisa e Pós-Graduação por área de conhecimento, muitas das quais, poucos anos mais tarde, viriam a se juntar ao movimento crítico nacional reivindicando mudanças no sistema político e educacional.

Já na década de 1980, três conquistas se concretizaram: a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP), do Conselho Técnico-Científico da CAPES e a aprovação do Plano de Metas para a Formação de Recursos Humanos (ROMÊO; ROMÊO; JORGE, 2004). Importante dizer que no período de 1980 a 1984, houve uma brusca interrupção na criação de cursos em nível de mestrado e uma redução menor nos cursos de doutorado, segundo Durham (1999), onde os números referentes a esta situação estão refletidos no quadro 2.

As crises financeiras ocorridas no Brasil associadas às crises internacionais na década de 1980 interromperam os esforços que vinham ocorrendo na década de 1970, no sentido de impulsionar o desenvolvimento do país. Segundo Schwartzman (2008), os recursos foram destinados para a manutenção, ainda que precária, da estrutura da pós-graduação e da pesquisa. Segundo o mesmo autor ainda em 1985, houve a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) e a partir de 1990, iniciou-se uma série de ações voltadas a “fortalecer a pesquisa científica e tecnológica no país e vinculá-las mais fortemente ao setor produtivo” (SCHWARTZMAN, 2008, p.30).

Quadro 2 - Evolução dos Cursos de Pós-Graduação (1980-1989)

Ano	Cursos		
	Mestrado	Doutorado	Total
1980	726	277	1.003
1981	736	285	1.021
1982	760	301	1.061
1983	777	314	1.091
1984	792	333	1.125
1985	820	346	1.166
1986	829	353	1.182
1989	951	428	1.379

Fonte: Durham, 1999 (adaptado)

As crises financeiras ocorridas no Brasil associadas às crises internacionais na década de 1980 interromperam os esforços que vinham ocorrendo na década de 1970, no sentido de impulsionar o desenvolvimento do país. Segundo Schwartzman (2008), os recursos foram destinados para a manutenção, ainda que precária, da estrutura da pós-graduação e da pesquisa. Segundo o mesmo autor ainda em 1985, houve a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) e a partir de 1990, iniciou-se uma série de ações voltadas a “fortalecer a pesquisa científica e tecnológica no país e vinculá-las mais fortemente ao setor produtivo” (SCHWARTZMAN, 2008, p.30).

No período de 1986 a 1996, as aplicações de recursos advindos do Banco Mundial foram destinadas ao Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT I e PADCTII) o que fortaleceu o desenvolvimento de recursos humanos em algumas áreas específicas, por meio de apoio à pesquisa e ao ensino de pós-graduação. Esses recursos, segundo Schwartzman (2008), serviram para manter, ainda que precariamente, essa estrutura criada na década de 1970.

Segundo Durham (1999), a maior criação de cursos de doutorado ocorreu no período de 1990 a 1994. Isso pode ser explicado devido ao processo de expansão e consolidação dos programas de doutorado, também associado à crescente exigência de formação em nível de doutorado para exercer atividades de docência universitária e de pesquisa, que no final do século 20, reduziu a importância relativa dos mestrados como formação suficiente para o exercício dessas atividades (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2016).

Por outro lado, houve neste período uma demanda grande de empresas e instituições públicas por profissionais com formação em nível de mestrado. O crescente número de titulados com mestrado passou a se empregar em instituições ou ocupações que não tinham o ensino e a pesquisa como atividade principal, o que também inspirou a criação de programas de mestrado profissional (*stricto sensu*), no ano de 1999. Assim, a partir de 1999, o país apresentou um maior crescimento nos cursos de mestrado, devido à criação dos cursos de mestrado profissional, sendo os nove primeiros cursos criados no referido ano.

Segundo o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGE), com base no Coleta CAPES de 1996-2012 e pela Plataforma Sucupira 2013-2014 da CAPES, em 1996, existiam 1.187 programas de mestrado no Brasil. Neste mesmo ano foram outorgados 10.482 títulos de mestrado no país (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2016, p. 21). Já no ano de 2014, o número desses programas de mestrado já era de 3.620, ou seja, em 19 anos houve um crescimento de 205%, em mestrados. O número de títulos de mestrado em 2014 chegou a 50.206 (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2016, p. 21).

Nesse crescimento estão presentes os mestrados profissionais, criados a partir de 1999 e o crescimento acentuado da participação dos programas de instituições particulares. Em 2014, o número dos programas de mestrado profissional chegou a 525 que correspondeu a 14,5% do número total de programas de mestrado naquele ano.

Os programas de doutorado também foram crescendo a taxas muito significativas no país, o que elevou o número de titulados. No período 1996-2014 (ilustrado no quadro 3), houve uma grande expansão do número de títulos de doutorado concedidos no Brasil. O número de titulados em 1996, era 2.854, passando para 16.729 em 2014, em razão do crescimento do número de programas de doutorado, que foi de 210,2% (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2016).

A partir de 1999, os Fundos Setoriais vinculados às atividades de energia, petróleo, informática entre outras passaram a ser um dos principais instrumentos de financiamento de projetos de pesquisas com resultados práticos nesses setores. Assim, houve uma expansão dos programas juntamente com artigos científicos publicados. O desenvolvimento de inovação tecnológica mais o crescimento contínuo da pesquisa acadêmica, possibilitaram a retomada de investimentos e a criação de novas leis de apoio a Ciência e Tecnologia (SCHWARTZMAN, 2008).

Quadro 3 - Evolução dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil

Ano	Cursos		
	Mestrado	Doutorado	Total
1996	1187	630	1.817
1997	1249	658	1.907
1998	1291	695	1.986
1999	1397	752	2.149
2000	1468	821	3.468
2001	1520	857	2.377
2002	1648	921	2.569
2003	1785	986	2.771
2004	1912	1.059	2.971
2005	2.031	1.097	3.128
2006	2.228	1.185	3.413
2007	2.373	1.245	3.618
2008	2.533	1.320	3.853
2009	2.679	1.422	4.101
2010	2.791	1.502	4.293
2011	3.076	1.615	4.691
2012	3.289	1.717	5.006
2013	3.472	1.953	5.425
2014	3.620	1.954	5.574

Fonte: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (2016)

A partir de 1999, os Fundos Setoriais vinculados às atividades de energia, petróleo, informática entre outras passaram a ser um dos principais instrumentos de financiamento de projetos de pesquisas com resultados práticos nesses setores. Assim,

houve uma expansão dos PPGs juntamente com artigos científicos publicados. O desenvolvimento de inovação tecnológica mais o crescimento contínuo da pesquisa acadêmica, possibilitaram a retomada de investimentos e a criação de novas leis de apoio a Ciência e Tecnologia (SCHWARTZMAN, 2008).

Em que pese à importância da legislação nacional nesse contexto de evolução da pós-graduação, outras circunstâncias foram fundamentais para o sucesso: a distribuição de bolsas no Brasil e no exterior, segundo o critério meritocrático, fruto de acordos com as fundações estrangeiras, como por exemplo, Ford e Rockefeller, a criação da CAPES e do CNPq, e os investimentos feitos pelo governo militar em ciência e tecnologia. De modo mais contemporâneo, segundo Balbachevsky (2005, p. 285) “pode-se afirmar que a pós-graduação é o orgulho da comunidade acadêmica do Brasil”. Durham e Gusso (1991 apud BARROS, 1998, p. 147) explicam que este sucesso se deveu a uma política de estímulos e controle por parte do Estado, representada por alguns mecanismos:

- 1) Um processo de credenciamento dos cursos de pós-graduação pelo Conselho Federal de Educação, subsidiado pela CAPES;
- 2) Um sistema de avaliação contínua da pós-graduação, que direciona a alocação de recursos na CAPES e orienta as ações de outras agências;
- 3) Um sistema de bolsas de estudo no país e no exterior, compartilhado pela CAPES e o CNPq;
- 4) Um sistema de fomento voltado para a manutenção dos cursos e a realização de pesquisas, primordialmente sustentado pela FINEP, com a participação do CNPq, da CAPES e da FAPESP.

Destaca-se que, embora não subordinada à política de Ciência e Tecnologia, a política de pós-graduação teve seus rumos ligados a ela. Segundo Barros (1998) as medidas concretizadas em direção a uma política de formação de recursos humanos (BNDE, CAPES, CNPq, FINEP) foram tomadas em consequência da percepção do Estado sobre a necessidade de maior autonomia do país no setor de C&T. Nesse sentido, ora prevalecia uma consciência nacionalista, ora os interesses ditados pelo setor produtivo (BARROS, 1998, p. 115).

A partir do final do século XX, com as mudanças na estrutura social do país, a educação superior começou a ocupar um papel central na sociedade, em razão de sua contribuição para o desenvolvimento econômico e social. Novas demandas e desafios

foram propostos ao sistema de ensino, a fim de atender a constituição de um trabalhador de novo tipo, necessário ao aumento da produtividade e a busca pela informação, devido às mudanças econômicas, políticas e sociais que afetaram o país (FERRETTI, 2005). Nesse contexto, o papel econômico da educação passa a ser valorizado, dada a importância da produção de conhecimentos.

Segundo Saviani (2010) a “concepção produtivista da educação” que preconizava a organização do sistema de ensino em vinculação com o desenvolvimento econômico do país, começou a se manifestar no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, e esteve presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB. Após, vieram a Lei n. 5.540/68, referente à reforma universitária, e a Lei n. 5.692/71, relativa ao ensino de 1º e 2º graus, onde essa concepção já se manifestou de fato, tendo como base de toda a reforma do ensino, “os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2010, p.39). Nas palavras do autor:

Cabe notar que a noção de produtividade começa a frequentar o vocabulário pedagógico a partir da década de 1950 com a divulgação dos trabalhos de Theodore Schultz⁷, conhecidos sob a denominação de “teoria do capital humano”. Define-se, a partir daí uma tendência pedagógica que veio a se tornar dominante no Brasil nos últimos quarenta anos. Trata-se da tendência que poderíamos denominar de “concepção produtivista de educação” (SAVIANI, 2010, p.39).

Ainda segundo o mesmo autor, a referida teoria passou por embates na década de 1980, mas resistiu às investidas contrárias de professores, que por influência da formação europeia, não eram consentâneos com a concepção produtivista da educação. A teoria recobrou nova força com advento do neoliberalismo ao longo dos anos de 1990 e “exerceu seu influxo também sobre a pós-graduação, o que se traduziu nas fortes pressões para torná-la mais produtiva” (SAVIANI, 2010, p. 40).

No Brasil e em outros países da América Latina, as reformas educacionais realizadas nos anos de 1990 sob o apoio financeiro de organismos internacionais começaram a tomar forma, a exemplo da economia capitalista internacional.

⁷ Na década de 1960 a “teoria do capital humano” (SCHULTZ, 1973) foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do “valor econômico da educação” (SCHULTZ, 1967 apud SAVIANI, 2010, p. 39). Tal teoria surgiu no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado do Bem-Estar que, preconizavam o pleno emprego na chamada era de ouro do capitalismo.

As universidades públicas brasileiras passaram a sofrer um desinvestimento do Estado, por conta de uma política neoliberal no final da década de 1980 e aprofundada pelos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, que afetou o ensino superior e a pesquisa científica.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)⁸, conhecido pela abertura às privatizações de várias empresas estatais, propôs uma reforma do Estado implementada no governo que conferiu nova abordagem da função do Estado, baseado no desenvolvimento de condições de competitividade da economia nacional, considerando a permanência de dispositivos de regulação e de intervenção no desenvolvimento tecnológico e na educação.

A educação passou a se basear no novo modelo de desenvolvimento e para aumentar a qualificação das pessoas, o governo propôs o estabelecimento de uma parceria entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (CUNHA, 2003, p. 38-39).

A reforma efetuada pelo governo resultou em cortes orçamentários e ajustes estruturais na economia que acabaram por reduzir os investimentos na educação, afetando a política educacional brasileira e o sistema universitário federal. A redução dos investimentos públicos e a defesa da diversificação das fontes de financiamento foram centrais na reforma da educação superior adotada no país, tendo como consequência uma maior privatização do ensino superior. Sguissardi (2006) confirma que a pequena expansão do setor público e a grande expansão do setor privado são consequências da drástica redução do financiamento às IFES e pelas facilidades de criação de IES privadas, muitas visando o lucro. Assim, várias das Faculdades e Centros Universitários privados foram criados no governo do presidente FHC, sendo que neste mesmo governo foram criadas apenas seis universidades federais⁹.

Além da redução dos investimentos em educação nessa década, houve a redução do quadro de docentes nas instituições federais de ensino superior e a flexibilização nas

⁸ Outras medidas legais sobre a educação superior aprovadas nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso destacam-se: a Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995 (que estabeleceu normas para a escolha de dirigentes das universidades federais); a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (que criou o Conselho Nacional de Educação – CNE, ao mesmo tempo em que instituiu o exame nacional de cursos para os alunos que concluem a graduação); o Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997 (que alterou artigos da LDB em especial no que se refere a diversificação das instituições de ensino superior); o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 (que revogou os dois decretos anteriores alterando as regras de organização do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições).

⁹ Universidade Federal do Tocantins (UFT), Univers. Fed. de Itajubá (UNIFEI), Univers. Fed. Rural do Amazonas (UFRA), Univers. Fed. de São João Del-Rei (UFSJ), Univers. Fed. de Campina Grande (UFCG), Univers. Fed. do Vale do São Francisco (UNIVASF) (BRASIL, 2006).

relações contratuais de trabalho, face às reformas governamentais movidas sob a hegemonia neoliberal, trazendo implicações para a universidade e para a pós-graduação (NASCIMENTO; SALVÁ, 2013). As universidades públicas passaram por uma crise no financiamento e também o trabalho ficou dificultado, pois o quadro funcional foi reduzido devido a não contratação e substituição de funcionários e docentes.

Devido ao impacto gerado pelas políticas neoliberais da época e da globalização, houve grande busca por títulos acadêmicos como forma de se sobressair no mercado de trabalho. A partir daí pressão pela expansão do sistema educacional começou a aumentar na década de 1990. Para atender esta demanda, o ensino superior privado começou a se expandir com grande vigor, favorecidas até por mecanismos legais, tal qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, além da falta de aplicação de recursos nas IES federais.

Segundo Durham (1999) a expansão do setor público esbarrou com uma crise de financiamento que atingiu tanto o setor estadual quanto o federal. De acordo com Sguissardi, 2006, p. 1.030:

[...] no período 1994-2002, o ensino superior público federal teve uma expansão de 37% nas matrículas e uma redução de 5% no seu corpo docente e de 21% no seu quadro de funcionários, além do quase congelamento salarial de docentes e funcionários técnico-administrativos. Esse congelamento foi parcialmente compensado apenas por uma gratificação proporcional aos índices individuais de “produtividade”, intitulada, no caso dos docentes, de *gratificação de estímulo à docência* (GED).

Confirmando a crise, dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), indicavam que, no período de 1995 a 2001, as 54 instituições federais de ensino superior perderam 24% dos recursos para custeio (pessoal, água, luz, telefone e outros materiais) e 77% de recursos para investimento em salas de aulas, laboratórios, computadores e acervo bibliográfico (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2015).

Concomitantemente a esse desequilíbrio, a rápida expansão do ensino médio aumentou a demanda de cursos universitários originando um crescimento desordenado da rede privada de ensino superior. Segundo o Censo do Ensino Superior, em 2000, de cada dez instituições, oito eram privadas e duas públicas, divididas entre federais, estaduais e municipais (BRASIL, 2015).

O governo implementou a reforma da educação superior brasileira por meio da edição de vários instrumentos normativos, onde o Estado assumiu o papel do controle e da gestão das políticas educacionais. Nesse governo, duas importantes leis foram criadas: LDBEN (1996) e o PNE (2001) que deram novos caminhos à educação.

A importante Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), que teve como patrono o senador Darcy Ribeiro, foi a segunda que regulamentou o sistema educacional do Brasil em todos os seus níveis (da educação básica ao ensino superior, público ou privado), revogando a primeira LDBEN (Lei 4024/61).

Diferentemente da primeira lei, a LDBEN de 1996 tratou detalhadamente da autonomia universitária. Dentre eles, reassegurou a possibilidade (negada às instituições isoladas de ensino superior) de criar e extinguir cursos, assim como de determinar o número de vagas de cada um, elementos importantes para a sintonia das instituições privadas com o mercado. As universidades públicas estariam sujeitas a um regime jurídico especial, o qual, ao contrário das demais autarquias, permitir-lhes-ia grande flexibilidade na organização do quadro de pessoal docente e administrativo, tanto quanto no emprego de recursos financeiros. Mas, como esse regime jurídico não foi definido, as universidades públicas, especialmente as federais, permaneceram submetidas a uma grande quantidade de regulamentos que restringiram suas administrações.

Destaca-se também neste governo, a aprovação da Lei n. 10.172/2001 que tratou do Plano Nacional de Educação (2001-2010), dois anos após a aprovação da LDBEN, para dar cumprimento ao disposto na Constituição Federal. Este Plano apresentou um diagnóstico e diretrizes para cada nível da educação. Reconhecendo que a educação superior enfrentava vários problemas, o Plano estabeleceu uma política com metas para seu desenvolvimento (BRASIL, 2001). Essas metas basearam as políticas públicas no período de 2001 a 2006.

Constatou-se pelo PNE que houve crescimento de matrículas no ensino superior privado e a redução destas no sistema público. Mesmo levando em consideração o setor privado, o Brasil ainda apresentava um dos índices mais baixos de acesso à educação superior no conjunto da América Latina, onde a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos era de menos de 12%, ficando atrás de países como Chile (20,6%), Bolívia (20,6%) e Venezuela (26%), (BRASIL, 2001, p. 79-80).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva ¹⁰ (2003-2010), destacaram-se as alterações feitas no Sistema Nacional de Pós-Graduação, com diretrizes baseadas na construção de um sistema educacional como fator estratégico para o processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural do país, indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e para o fortalecimento do potencial científico e tecnológico nacional (SIQUEIRA, 2006).

Para atender as exigências da sociedade civil por maior acesso ao ensino superior, o governo adotou uma série de medidas, como as políticas de expansão do ensino superior, com o objetivo de retomar o crescimento do ensino público, que ficou estagnado na década de 1990. No período de 2003 a 2010, destacou-se a grande expansão da educação superior devido ao papel estratégico das universidades para o desenvolvimento econômico e social do país. Foram criadas 14 novas universidades federais ¹¹ com aumento de vagas na graduação e a consequente abertura de novos PPGs.

O PNE (2001-2010) que vigorava neste período fixou metas que exigiam um aumento considerável dos investimentos nessa área, além de metas que buscavam a ampliação do número de estudantes atendidos em todos os níveis da educação superior (BRASIL, 2012).

Em relação à pós-graduação foi definido o novo PNPG (2005-2010) que tinha como desafios principais a busca do equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas

¹⁰ Políticas educacionais do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006): Decreto 4.914, de 11/12/2003 (dispõe sobre os centros universitários alterando o art. 11 do Decreto nº 860, de 9 de julho de 2001); Lei nº 10.861, de 14/04/2004 (que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES); Lei nº 10.973, de 2/12/2004 (que dispõe sobre incentivos à inovação tecnológica); Lei nº 11.079, de 30/12/2004 (que institui a Parceria Público Privada - PPP); o Decreto Presidencial nº 5.225, de 1/10/2004 (que elevou os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs à categoria de Instituições de Ensino Superior); o Decreto Presidencial nº 5.245, de 18/10/2004 transformado na Lei nº 11.096/05 (que criou o Programa Universidade para Todos – PROUNI); o Decreto Presidencial nº 5.205, de 20/12/2004 (que regulamenta as fundações de apoio privadas no interior das IFES); o Decreto Presidencial nº 5.622, de 19/12/2005 (que regulamenta a educação à distância no Brasil e consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro); Decreto nº 5.773, de 9/05/2006 (que estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior), Lei n. 11.096/2005 que institui o “Programa Universidade para Todos” – PROUNI, o Processo de Integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007) ; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

¹¹ Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Univers. Fed. Dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Univers. Fed. do Triângulo Mineiro (UFTM), Univers. Fed. Rural do Semi Árido (UFERSA), Univers. Fed. Tec. Do Pará (UFTPR), Univers. Fed. do ABC (UFABC), Univers. Fed. da Grande Dourados (UFGD), Univers. Fed. do Recôncavo da Bahia (UFRB), Univers. Fed. de Ciências da Saúde de Porto Alegre (FUFCSA), Univers. Fed. do Pampa (UNIPAMPA) (Fonte: BRASIL,2006). Universidade Federal do Tocantins (UFT). Outras universidades criadas: Univers. Fed. do Vale do São Francisco (UNIVASF), Univers. Fed. da Integração Latino-Americana (UNILA), Univers. Fed. da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB).

as regiões do país, visando à oferta e desempenho da pós-graduação, já que, apesar do aumento no número de programas, o país ainda não formava um número suficiente de profissionais para atender a demanda técnico-científica necessária.

A partir de 2003, o governo federal, com a participação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) inicia o Programa de Expansão das Universidades Federais, denominada Expansão I (2003-2007). A partir daí a interiorização passa a ser uma das principais diretrizes norteadoras da configuração das universidades brasileiras.

De acordo com o Relatório de Primeiro Ano do Reuni, de 2008, a necessidade de expansão da Educação Superior no Brasil era necessária e se devia ao fato de que, na média nacional, apenas 24,31% dos jovens brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos, tinham acesso ao ensino superior (BRASIL, 2009, p. 3).

O Programa de Expansão do ensino superior contou com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais¹² (Reuni) sendo uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este programa buscou consolidar a política nacional de expansão da educação superior pública, em atendimento ao disposto pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) que estabeleceu o provimento da oferta da educação superior para pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final de 2010 (BRASIL, 2014). Por meio do Programa Reuni, o governo propôs a ampliação, o acesso e a permanência na educação superior, e a meta era dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação (BRASIL, 2015). Juntos os dois Programas – Reuni e Expansão Fase I – totalizaram, até 2008 um investimento de, aproximadamente, R\$ 1,6 bilhão (MEC, 2009).

De acordo com o Ministério da Educação, dessa forma, com o foco voltado para as necessidades e vocações econômicas de cada região, o governo federal pode investir nas universidades federais a fim de ampliar a oferta de vagas, garantir a autonomia universitária, diversificando a natureza e a qualidade dos cursos oferecidos e, sobretudo,

¹² O Programa REUni foi criado em 2007 pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, mas foi implementado em 2008. Apresentou como meta a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, melhor aproveitamento da estrutura física e de pessoal existente nas universidades federais. Dentre os impactos esperados encontrava-se a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento, além da elevação do número de alunos por professor, nos cursos de graduação presenciais, chegando a 18 para 1 (BRASIL, 2007).

promovendo a criação de centros de referência para o ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2012, p. 11).

Com o Reuni, houve a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior, incluindo os Institutos Federais. De acordo com o Primeiro Relatório sobre o Reuni, realizado em 2008, os efeitos da iniciativa podem ser percebidos abaixo pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e que tinha previsão de conclusão até 2012.

Desde o início da expansão até o ano de 2014 (ilustrado no quadro 4), foram criadas 18 novas universidades e 173 novos campi, que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. No período de concepção e implementação do Reuni (de 2007 até 2011), houve um crescimento acelerado da expansão das vagas nos cursos de graduação presencial nas IFES. Quanto aos recursos para custeio das instituições federais, o governo federal fez investimentos aumentando os recursos, recomposição de quadros de professores e implantação de quadro de carreira para servidores técnico-administrativos. Segundo dados do Ministério da Educação, quanto aos recursos orçamentários¹³, entre os anos de 2005 a 2012, o total geral de gastos realizados com os programas de expansão foi na ordem de R\$ 9.996.296.234, entre custeio¹⁴ e investimento¹⁵ (BRASIL, 2012, p. 13).

Quadro 4 - Expansão da Rede Federal de Educação Superior

	2003	2010	2014
Universidades	45	59 (14 novas)	63 (4 novas)
Campus/Unidades	148	274 (126 novos)	321 (47 novos)
Municípios atendidos	114	230	275

Fonte: BRASIL (2015)

¹³ Considera-se algumas variações de valores entre os anos, pois cada universidade federal teve autonomia na elaboração de seu projeto, adequando o cronograma de execução dos recursos orçamentários às demandas anuais.

¹⁴ A tendência do aumento de disponibilização de recursos de custeio estava atrelada diretamente ao crescimento do número de matrículas.

¹⁵ Os recursos de investimento têm seu ápice no período de 2009 a 2011, quando houve fortes investimentos em obras e aquisição de equipamentos. Em 2012 houve redução de investimentos, justificada pelo período de finalização das obras e de aquisição dos equipamentos.

No período de 2003 a 2011, as matrículas nos cursos de graduação presencial atingiram um aumento aproximado de 60%, bem como uma ampliação superior a 520% nas matrículas nos cursos de graduação na modalidade à distância, consequência da criação, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em relação à pós-graduação houve, também, um avanço significativo das matrículas, em torno de 90%, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, o número total de matrículas no ensino superior público federal e nos programas praticamente dobrou nesse período, resultado das políticas de expansão fomentadas pelo governo federal em articulação com as IFES (BRASIL, 2012, p. 13). Também nesse período de expansão, houve um aumento significativo no número de bolsas de pós-graduação – demanda social – concedidas pela CAPES. No total, o aumento foi de 183% no período de 2003-2012 e 141% no período do Reuni (2008-2012) (BRASIL, 2012, p. 24).

Já o Programa Reuni de bolsas, criado para proporcionar a assistência ao ensino de graduação por meio de programas de tutoria, proporcionou um crescimento das bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado no período de 2008 a 2012, criadas com o propósito de fomentar a integração entre a graduação e a pós-graduação. De acordo com o Sesu/MEC, houve um crescimento superior a 870% no conjunto de bolsas de mestrado e quase 1.200% no conjunto de bolsas de doutorado (BRASIL, 2012, p. 23). Frente a isso, houve muito investimento, e, por consequência, um expressivo crescimento das matrículas e das titulações, conforme estabelecido no PNPG (2005-2010).

Em 2010, deu-se todo um processo de construção de outro Plano Nacional de Educação (2011 – 2020), realizada nos âmbitos municipal, intermunicipal, estadual e nacional. Encontra-se em movimento o novo PNE (2014/2024), determinando diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Entre as metas estruturantes, estão as que promovam a garantia ao direito à educação básica com qualidade, ampliando o acesso às oportunidades educacionais, promoção da equidade, valorização dos profissionais da educação, além das metas para o ensino superior. (BRASIL, 2016).

As políticas de expansão do ensino superior dos governos de Lula, e em continuação no governo de Dilma Rousseff¹⁶ se constituíram numa das principais metas

¹⁶ Universidade Federal do Cariri (UFCA), Univers. Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Univers. Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Univers. Federal do Sul da Bahia (UFESBA).

do país, que segundo o Ministério da Educação, objetivaram a superação das desigualdades e o crescimento econômico¹⁷.

Feita esta recuperação histórica, breve, mas necessária, podemos considerar que, em síntese, o processo de estruturação da pós-graduação no Brasil foi contraditório e não linear, muito em função das estratégias de desenvolvimento adotadas pelos governos federais no longo período de constituição de um sistema educacional marcado pela dependência de interesses diversos.

A Reforma Universitária, a valorização da pós-graduação, e a conseqüente ênfase à pesquisa científica, na maioria das universidades, acabou por provocar uma mudança cultural que diz respeito à missão das instituições, da natureza de sua relação com o ambiente. A estruturação do ensino superior pelo Estado institucionalizou a pesquisa, favorecendo a expansão dos cursos de pós-graduação. As estratégias políticas e econômicas dos governos influenciaram diretamente a implantação, bem como o fomento pelas agências brasileiras. Nesse sentido, Sarmiento (1986, p V apud SANTOS, 2002 p. 481) esclarece que “a pós-graduação surgiu em decorrência das pressões estruturais e históricas na evolução da sociedade brasileira”.

Pode-se dizer que processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil ao longo desses anos, atendeu aos interesses do Estado, dos pesquisadores e da sociedade em geral. A preocupação principal era de expandir a comunidade científica para atuar na produção de Ciência e Tecnologia do país e também formar e qualificar docentes e pesquisadores para atuar na educação superior, que se expandia devido ao aumento do número de matrículas e da expansão das Instituições de Ensino Superior (IES). Fortalecendo-se com o crescimento do ensino superior a partir da década de 1970, quando as instituições de ensino superior foram estimuladas a investir e fortalecer os estudos de pós-graduação, os quais se beneficiaram com o apoio financeiro para a infraestrutura e pesquisa e com o apoio das principais agências de fomento. Constata-se que a pós-graduação surgiu tardiamente no país, em meio a lutas pela formação da comunidade científica brasileira, divergências entre as classes e a dependência em relação às nações centrais. Ainda assim, pode-se dizer que, apesar de suas dificuldades, a pós-graduação foi

¹⁷ Também fez parte das políticas de expansão do Governo Federal o Processo de Integração de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007), objetivando a constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's) agregando Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado.

implementada no país e funciona com relativo sucesso, se expandindo rapidamente nas últimas décadas.

4 SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é composto por programas de pós-graduação com cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado, oferecidos por instituições públicas federais, estaduais ou municipais, instituições privadas e comunitárias, sendo responsável pela gestão, avaliação e ampliação dos programas no Brasil.

Fruto de um projeto estratégico nacional arquitetado pelo Parecer Sucupira e pela Reforma do Ensino Superior de 1968 (Lei 5.540/68), sendo fundado pelos PNPGs, o SNPG está ligado a CAPES, que é a agência responsável pela política de gestão, financiamento, avaliação e ampliação de PPGs no Brasil. Tem como principais funções, de acordo com Avellar (2014), formar professores competentes que possam atender à expansão quantitativa do ensino superior com elevada qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores e assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão, com o intuito de atender às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

De acordo com Cunha (1974 apud AVELLAR, 2014, p.431), as funções do SNPG visam suprir dois grandes mercados: o próprio sistema de ensino superior, em grande expansão quantitativa e as agências governamentais e empresas privadas. Além desse fluxo de recursos humanos, há a transferência de tecnologia gerada pelos programas/cursos, o que pode beneficiar consumidores, empresas e governo.

Os cursos são oferecidos em sua maior parte por instituições públicas federais, estaduais e municipais, e esse sistema apresentou um expressivo crescimento em todas as áreas de conhecimento nos últimos anos. Tomando como base o período 1976-2004 observa-se um salto de 673 para 2.993 PPGs stricto sensu recomendados pela CAPES, indicando um crescimento de cerca de 5,6% ao ano (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2004). Segundo dados da CAPES, no final de 2015, esse número saltou para 5.812 cursos stricto sensu agrupados em 3.881 PPGs distribuídos em 589 cursos de Mestrado Profissional, 3.226 cursos de Mestrado Acadêmico e 1.997 cursos de Doutorado. Nesse crescimento estão presentes os mestrados profissionais e a participação dos PPGs de instituições particulares.

Conforme atesta o atual PNPG 2011-2020, no período de 1976 a 2009 verificou-se o crescimento de 370,3% no número de cursos de mestrado e 685% nos cursos de doutorado. No período de 2004 a 2009, os cursos de mestrado aumentaram em 35,9%, os de doutorado em 34,4% e os mestrados profissionais aumentaram em 104,2% (BRASIL, 2010). Cabe dizer que em 1976 não havia cursos de mestrados profissionais.

A expansão deste sistema mostrado no quadro 5, corrobora com a opinião do ex-diretor de Avaliação da CAPES, Lívio Amaral, em entrevista por ocasião do I Seminário sobre Avaliação da Pós-Graduação no Paraná, na Universidade Estadual de Maringá:

Importante dizer que nas últimas três décadas, o SNPG tem apresentado um cenário de crescente oferta de vagas e ampliação de novos Programas *Stricto Sensu*. Mesmo com a troca de regimes políticos, alternâncias de lideranças e partidos políticos, mudanças econômicas e sociais, o crescimento da Pós-Graduação, inclusive com a oferta de mestrados profissionais desde meados da década de 1990, aponta que o SNPG mantém um comportamento de crescimento sem grandes saltos, sem grandes interrupções, o que mostra a existência de uma política de estado. (AMARAL, 2013 apud PÁTARO; MEZZOMO, 2013, p. 12).

Quadro 5 – Programas e Cursos de Pós-Graduação Recomendados e Reconhecidos no Brasil

Nota	Total de Programas de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	MP	M/D	Total	M	D	MP
3	1949	1270	2	586	91	1979	1361	46	572
4	1394	101	63	169	1061	2480	1146	1167	167
5	623	5	12	32	574	1187	578	577	32
6	270	0	5	0	265	535	265	270	0
7	145	0	0	0	145	290	145	145	0
Totais	4381	1376	82	787	2136	6471	3495	2205	771

Fonte: CAPES, (2016) M: Mestrado Acadêmico/ D: Doutorado/ MP: Mestrado Profissional

A oferta de cursos de pós-graduação tem aumentado no decorrer dos últimos anos, chegando em 2016 a 6.471 cursos, entre mestrados, mestrados profissionais e doutorados. Num total de 4.381 programas de instituições públicas e particulares, apenas 145 receberam a nota máxima pela avaliação da CAPES. A maior parte dos programas contam com notas 3 e 4. Deve ser considerado que a muitos PPGs são novos e ainda estão em fase de consolidação.

Ainda, segundo o professor Lívio Amaral, houve um crescimento na oferta de cursos ligados à área de Engenharias para atender a demanda nacional provocada pelo desenvolvimento econômico e a necessidade de recursos humanos qualificados, o crescimento da oferta do Mestrado Profissional, que desde a década de 1990 vêm sendo ofertados e o crescimento acima da média na oferta de cursos interdisciplinares (PÁTARO; MEZZOMO, 2013).

Apesar do crescimento na oferta de PPGs, ainda há desafios a serem superados pelo SNPG, por exemplo, as assimetrias regionais e intrarregionais (demonstradas no quadro 6) refletem uma distribuição desigual na formação de mestres e doutores no país, bem como as disparidades do nível de desenvolvimento científico e tecnológico entre as regiões e entre os estados.

Quadro 6 - Programas e Cursos de Pós-graduação no Brasil por Região

Região	Programas de pós-graduação					Cursos de pós-graduação			
	Total	ME	DO	MP	ME/DO	Total	ME	DO	MP
CENTRO-OESTE	359	143	10	52	154	509	297	162	50
NORDESTE	887	398	16	147	326	1204	721	339	144
NORTE	246	116	4	48	78	322	193	82	47
SUDESTE	1952	409	41	384	1118	3050	1520	1154	376
SUL	937	310	11	156	460	1387	764	468	155
Totais	4381	1376	82	787	2136	6472	3495	2205	772

Fonte: CAPES; 2016. Legenda: (M) Mestrado Acadêmico; (D) Doutorado; (MP) Mestrado Profissional; (M/D) Mestrado Acadêmico/Doutorado

No quadro 6, observa-se que ainda em 2016 há um maior número de cursos de todas as modalidades na região Sudeste, seguida pela região Sul, devido ao maior desenvolvimento dessas regiões; um crescimento dos cursos na região Nordeste nos últimos anos principalmente nos triênios de 2007/2010/2013, e por último a região Norte com poucos cursos ainda. Segundo a CAPES, só a USP forma 35% dos doutores brasileiros, o que demonstra muita concentração no Estado de São Paulo. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2016). Constata-se que houve um aumento de mestrados e doutorados na região Sul em seguida pela região Nordeste, tal fato pode ser explicado pelas ações indutoras da CAPES e do CNPq para reduzir as desigualdades regionais do país. Contudo, a que se considerar que a região Centro-Oeste e principalmente a região Norte ainda

devem ser regiões estratégicas de formação de novos PPGs e assim a CAPES deve centrar esforços para apoiar o crescimento destas áreas de nosso país.

Historicamente, uma das preocupações da CAPES é a diminuição das diferenças regionais. Alguns indicadores da CAPES ilustram esse desequilíbrio regional na área de pós-graduação. Segundo ex-diretor de Avaliação da CAPES, Lívio Amaral, o Brasil possuía em 2013 uma média de 5,3 mestres por 1.000 habitantes e as regiões Norte e Nordeste contam com a média de 2,67 e 2,92, respectivamente. Com relação à titulação de doutores, a média nacional era de 1,9 por 1.000 habitantes. A região Sudeste apresentou o maior índice de doutores, sendo 2,6 por 1.000 habitantes, seguida pela região Sul, com 1,9, e as regiões Norte e Nordeste apresentam o menor índice, com respectivamente 0,9 e 1,0 doutores por 1.000 habitantes (AMARAL, 2013 apud PÁTARO; MEZZOMO, 2013, p. 13).

A desigualdade entre as regiões que surge dos históricos contrastes econômicos e sociais já é bem conhecida. A pesquisa e a pós-graduação seguem critérios de financiamento, passando por uma avaliação criteriosa, que conforme Bittar (2005, p.103), tende a “privilegiar os centros de excelência e os programas já consolidados, os quais se concentram nas regiões Sul e Sudeste”, e estes se beneficiam da distribuição de recursos. Entretanto, constatou-se pelos resultados da avaliação dos PPGs na última avaliação trienal (triênio 2010-2012), que o SNPG teve crescimento de aproximadamente 23%. A região Norte, portanto, foi a que teve maior crescimento de cursos de mestrado e doutorado, 40% seguida pelo Centro-Oeste com 37% e Nordeste com 33%. Sul e Sudeste, regiões com maior número de PPGs, tiveram crescimento de 25% e 14%, respectivamente, segundo dados da CAPES, em 2014. Tal fato ainda se deve, segundo o ex-ministro da educação, Aluísio Mercadante, “ao esforço de desconcentração da educação superior que o Ministério da Educação tem realizado nos últimos dez anos”¹⁸. Reinaldo Guimarães¹⁹ em depoimento à publicação CAPES, 50 anos (2002) afirma que:

Em meados dos anos 80, São Paulo formava mais de 80% de todos os doutores do país; hoje forma 55%. Mesmo no Rio de Janeiro, o percentual está começando a cair. E há novos centros formando doutores, no Sul, no Nordeste, na UnB. (...). Acho que foi um esforço das próprias universidades, muito em função da nova Lei de Diretrizes e Bases, que exige titulação. A CAPES também desempenhou relevante

¹⁸ Discurso do ex-ministro da Educação Aluísio Mercadante, em mostra de dados apresentados para imprensa e para membros do Conselho Superior da CAPES no ano de 2013, em Brasília. (CAPES, 2015).

¹⁹ Exerceu diversos cargos e funções na área acadêmica ou ainda na de política técnica e científica, entre eles membro do Conselho Superior da CAPES entre 1995 e 1999.

papel, com uma política de *stop and go*: exige qualidade mas estimula a criação (GUIMARÃES, 2002a, p. 284).

O crescimento do sistema também pode ser percebido em outros indicadores, como a produção intelectual e o número de mestres e doutores titulados. Segundo Pátaro e Mezzomo (2013), historicamente, a titulação de doutores no Brasil está diretamente ligada à produção de ciência, ou seja, a produção e publicação de artigos em revistas científicas, livros, relatórios e patentes, estão relacionados com a quantidade de doutores titulados. Conforme os mesmos autores, “se no final da década de 1980 tinha-se pouco menos de 5 mil doutores e o equivalente em produtos científicos, em 2011, este número chega a pouco mais de 12 mil doutores e 16 mil produtos científicos” (PÁTARO; MEZZOMO, 2013). Sobre o aumento da produção científica no Brasil, os autores relatam que:

O aumento da quantidade de titulação de doutores, e consequente aumento da produção de conhecimento no Brasil, teve um crescimento significativo a partir da década de 1990. Isto levou o Brasil a ocupar, em 2010, a 13ª posição na produção mundial de conhecimento, com o total de 32 mil artigos publicados, representando 2,7% da produção mundial. A contribuição brasileira na América Latina atinge aproximadamente a metade de toda a produção de conhecimento, sendo que os demais países, tais como México, Argentina, Chile, Venezuela, respondem por outros 50%. Apesar do crescimento acima da média mundial, a quantidade de produção científica no Brasil dista de países como Estados Unidos, China e Alemanha, responsáveis por aproximadamente, 28,6%, 9,95% e 7,5%, respectivamente, da produção mundial (PÁTARO; MEZZOMO, 2013, p. 15).

Com o aumento de cursos de pós-graduação e consequente aumento de doutores titulados, houve nítido aumento da produção de conhecimento, tecnologia e inovação no Brasil, o que demonstra sua contribuição para o desenvolvimento da ciência e da economia do país.

Ainda segundo Pátaro e Mezzomo (2013), em 2012, constatou-se um aumento de 34% na publicação de artigos em periódicos científicos (171.969) e o número de estudantes que obtiveram título de mestre ou doutor saltou de 50.411, em 2010 para 60.910 em 2012.

De acordo com as duas últimas avaliações trienais de 2007 a 2013, houve um aumento de 149,7% de cursos de pós-graduação no Brasil. A partir desses dados ilustrativos, observa-se o crescimento constante e positivo desse sistema que vem alcançando um bom padrão de qualidade e desenvolvimento.

A pós-graduação, considerada um subsistema do conjunto do sistema educacional, foi contemplada nos diferentes Planos Nacionais por uma direção macro política com a realização de diagnósticos e estabelecimento de metas e de ações, articulada por amplo aporte de financiamento governamental de ciência, tecnologia e meio ambiente.

Observa-se por cinco principais etapas da evolução do SNPG, este esforço de dar suporte ao processo de desenvolvimento do país empreendido no âmbito da pós-graduação: (i) capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito nacional; (ii) preocupação com o desempenho e a qualidade; (iii) integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; (iv) flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; (v) introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012).

Foram esses os princípios que nortearam os primeiros planos nacionais desenvolvidos pelo SNPG que culminaram no vigente VI Plano SNPG 2011-2020.

4.1 Cursos de Pós-Graduação

Segundo Paoli (1985, p. 37) os cursos de mestrado e doutorado foram criados nos inícios dos anos 1960, em várias instituições isoladas de ensino superior, de maneira que, em 1965, já existiam vinte mestrados e dez doutorados no país. Já a partir de 1965, em atendimento a solicitação do Ministro da Educação ao Presidente do Conselho Federal de Educação (CFE), a natureza e os objetivos da pós-graduação foram definidos de formataxativa pelo Parecer Sucupira. Temos aí o chamado marco legal inicial da sua institucionalização, conforme se lê no relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (Decreto-Lei 62.937 de 2 de julho de 1968), que definiu os cursos em duas categorias. A partir daí a regulamentação da pós-graduação no Brasil se fixou nos cursos de mestrado e doutorado, com distinção entre *lato sensu* e *stricto sensu* (SAVIANI, 2010). A pós-graduação *lato sensu* (ou em “sentido amplo”) abrange os cursos de especialização direcionados à atuação profissional e atualização dos graduados no nível superior: tecnólogos, licenciados ou bacharéis.

Esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente. O termo “curso” é utilizado, pois está diretamente ligado ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que os alunos devem cursar (SAVIANI, 2010).

Os cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* presenciais oferecidos por instituições de ensino superior (nos quais se incluem os cursos designados como MBA - *Master Business Administration*), independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto na legislação específica²⁰. Tal modalidade foi proposta com a intenção de qualificar os profissionais dos setores produtivos e de prestação de serviços.

Já a pós-graduação *stricto sensu* (ou em “sentido estrito”) abrange os cursos voltados à formação científica e acadêmica e também ligados à pesquisa. São, portanto, os programas de mestrado e doutorado, sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação²¹.

Conforme Saviani (2010), a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica, traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional. Sobre a diferença entre as duas pós-graduações, Saviani (2010, p. 35), diz que:

[...] supondo-se a situação ideal em que o ensino e a pesquisa são indissociáveis, cabe considerar que a pós-graduação *lato sensu* tem como elemento definidor o ensino, já que é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo preconizado. Em contraposição, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida.

Segundo o mesmo autor, é por estas razões é que, para a pós-graduação *stricto sensu*, se deu preferência ao termo “programa”, pois abarca tanto as atividades de ensino como de pesquisa, em lugar de “curso”. Essa distinção foi consagrada no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9.394/96.

²⁰ Resolução CNE/CES nº 1/2007.

²¹ Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002.

O curso de mestrado tem a duração recomendada de dois a dois anos e meio, durante os quais o aluno desenvolve uma dissertação e cursa as disciplinas relativas à sua pesquisa. Os doutorados têm a duração média de quatro anos, onde o aluno cumpre disciplinas e realiza pesquisa para elaboração de tese. Já o curso de Mestrado Acadêmico exige diploma de graduação e é feito geralmente em dois anos, onde o aluno cursa disciplinas e ao final elabora uma dissertação utilizando os instrumentos conceituais e metodológicos de pesquisa.

Segundo o Parecer Sucupira, o mestrado foi caracterizado ou como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor, ou como grau terminal, devendo a dissertação de mestrado revelar domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização. O caráter de terminalidade foi considerado relevante para aqueles que, desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não almejam ou não podem se dedicar à carreira científica. Propicia uma formação capaz de proporcionar ao estudante uma autonomia no manejo dos métodos em ciência e a ampliação da capacidade de reflexão e resolução de problemas, exigindo a aplicação de dados laboratoriais, pesquisa bibliográfica ou observações de situações reais. Determina a capacidade de escrever textos científicos e debater tópicos e ideias ligadas a áreas de conhecimento especializado, de modo que o aluno se prepara para seguir a vida acadêmica, em que ele se tornará docente e pesquisador, ou para as mais diversas práticas profissionais.

O aumento do número de mestres no país é resultado de políticas adotadas pela expansão da pós-graduação, com o apoio do CNPq e da CAPES, aliado ao fenômeno do crescimento significativo da oferta de cursos pelas universidades particulares. Segundo o Portal Brasil, o número de títulos de mestrado concedidos no Brasil cresce, em média, 11% ao ano, sendo que em 14 anos, a quantidade de novos mestres quase quadruplicou, passando de 10.389 em 1996, para 38.800 em 2009 - o que representa um crescimento de 273,5%, de acordo com estudo pelo CGEE. No final de 2015, o país contou com 3.226 cursos de mestrado acadêmico (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2015).

O curso de Doutorado, por sua vez, tem por objetivo o aprofundamento dos objetivos do mestrado, embora seja permitido, aos melhores candidatos, o ingresso direto no doutorado. O mesmo parecer definiu o objetivo do doutorado como o de proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e o poder criador nos diferentes ramos do saber. Para o grau de doutor, o

requisito da defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema. A duração de um doutoramento vai de 3 a 5 anos, e em geral os doutorandos dedicam-se integralmente aos estudos e à redação da tese, que pode se tornar em livro e artigo de referência na área de pesquisa, que e incentivam inúmeras pessoas a conhecerem o tema e as atividades ligadas à pesquisa, contribuindo com a comunidade acadêmica e a sociedade. Em 2015, o país contou com 1.997 cursos de doutorado (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

Quanto ao Mestrado Profissional, este foi regulamentado inicialmente pela Portaria n. 47/1995 e mais tarde pela Portaria Normativa n. 7/2009, tendo surgido durante a década de 90, época em que o ensino superior passava por intensas reformas. Foi construído em um momento de modificações na pós-graduação em meio a debates e iniciativas de algumas instituições.

O desenvolvimento da pós-graduação no Brasil deu origem a cursos de mestrado que se caracterizaram como o primeiro degrau para a qualificação acadêmico-científica necessária à carreira universitária. Com a evolução do conhecimento e diante da variedade das demandas da sociedade, o mercado exigiu uma formação mais qualificada dos profissionais, o que levou a procura por uma formação mais avançada. Isso pode ser percebido desde a década de 1990, quando as mudanças tecnológicas e as correntes de transformações econômico-sociais demandaram profissionais com perfis de especialização distintos dos tradicionais. Observou-se, portanto, o surgimento de programas de mestrado com características diferentes dos existentes no sistema de pós-graduação do país. “São diferenças que se manifestam na orientação dos currículos, na composição do corpo docente e discente, nas formas de financiamento e nos arranjos institucionais” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 15). Segundo Viotti et al (2012)²²:

No final do século 20, o processo de expansão e consolidação dos programas de doutorado, associado à crescente exigência de formação em nível de doutorado para exercer atividades de docência universitária e de pesquisa, reduziu a importância relativa dos mestrados como formação suficiente para o exercício daqueles tipos de profissões. Por outro lado, uma proporção crescente do número total de titulados em programas de mestrado passou a se empregar em instituições ou

²² Viotti, Eduardo B.; Sofia Daher; André S. de Queiroz; Tomás B. Carrijo e Carlos D. de Oliveira Jr. (2012) Programas e títulos de mestrado, capítulo 2 em Mestres 2012: Estudos da demografia da base técnico-científica Brasileira, Brasília: CGEE.

ocupações que não tinham o ensino e a pesquisa como atividade principal. Tal fenômeno também refletia uma demanda crescente de empresas e instituições públicas por profissionais com formação em nível de mestrado. Tudo isso inspirou a criação, no ano de 1999, de programas de mestrado profissional, que são cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que também são avaliados pela CAPES e que precisam ser credenciados pelo Conselho Nacional de Educação (VIOTTI et al, 2012, p.40).

O tema mestrado profissional não é tão recente nos meios acadêmicos brasileiros, integrando há um bom tempo as discussões sobre a pós-graduação *stricto sensu* no país, de forma pontual. “É no início dos anos noventa que a ideia de incentivar nas áreas aplicadas começa a fazer parte da agenda do Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES; controvertidos e nem sempre frutíferos debates chegaram a dominar várias reuniões do CTC” (MESTRADO...,1997, p. 145).

O próprio Parecer n° 977/65 já previa o mestrado profissional, fazendo um comparativo com a estrutura de ensino norte-americana caracterizando os cursos de mestrado em duas formas: a) Como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor; ou b) Como grau terminal, considerando os que desejavam aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, e que não almejavam ou não podiam se dedicar à carreira científica (BRASIL, 1965).

O curso de mestrado profissional, reconhecido pela Portaria n. 80 de 16 de dezembro de 1998, surgiu para estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico- científicos em temas de interesse público para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não governamentais, individual ou coletivamente organizadas, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Em 1997, a CAPES aprovou quatro propostas de cursos profissionalizantes e a partir de então houve um crescimento anual no envio de propostas a serem avaliadas. Os primeiros nove programas de mestrado profissional começaram a funcionar no ano de 1999. A partir de 2007 a oferta saltou para 184 opções e, quatro anos depois, 338 novas oportunidades foram criadas e em 2014 já eram 525 opções (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

O dinamismo da taxa de crescimento desses mestrados justifica o crescimento do número de mestrados como um todo no país. Em 2015 chegou a 589 opções de cursos de mestrado profissional distribuídos em diversas regiões do Brasil, entre eles estão o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional²³ (PROFMAT), Programa de

²³ O PROFMAT é um Programa integrado por universidades participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Instituições Públicas de Ensino Superior promove a formação continuada de professores

Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física²⁴ (PMNPEF), Programa de Mestrado Profissional em Letras²⁵ (ProfLetras), Programa de mestrado profissional em Artes²⁶ (ProfArtes), Programa de mestrado profissional em História²⁷ (ProfHistória), Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública²⁸ (ProfiAP), que são alguns dos principais PPGs recomendados pela CAPES nas áreas de Matemática, Física, Letras, Artes, História e Administração Pública (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

Os Mestrados Profissionais são oferecidos hoje, em grande parte, nas áreas de conhecimento: Interdisciplinar, Administração, Ensino, Saúde Coletiva e Odontologia. Com relação às diferenças com o mestrado acadêmico, vale dizer que, conforme artigo 9º da Portaria Normativa do MEC n. 17/ 2009, que dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da CAPES: “Art. 9º A análise de propostas de cursos, bem como o acompanhamento periódico e a avaliação trienal dos cursos de mestrado profissional, serão feitas pela CAPES utilizando fichas de avaliação próprias e diferenciadas” (BRASIL, 2009b).

Outra característica, segundo a referida Portaria, é a alta qualificação do corpo docente, demonstrado pela produção intelectual constituída por publicações específicas,

das redes públicas de educação, com uso de tecnologias da educação a distância. É ofertado na forma semipresencial, com bolsas da CAPES para professores em exercício na rede pública. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

²⁴ O PMNPEF é um programa, coordenado pela Sociedade Brasileira de Física (SBF) voltado aos professores de ensino médio e fundamental na área de Física, com atividades presenciais. Conta com a participação de várias instituições de ensino superior que constituem 21 polos regionais onde ocorrem as atividades de ensino e desenvolvimento do programa, na forma presencial (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

²⁵ O ProfLetras é um curso de pós-graduação *stricto sensu* oferecido em rede nacional que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

²⁶ O ProfArtes é um programa *stricto sensu* em Artes, oferecido na forma semipresencial, com área de concentração em Ensino de Artes. Coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), oferece formação continuada a docentes da educação básica pública, propondo discussões sobre o papel do ensino da arte na escola e na comunidade. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

²⁷ O ProfHistória oferecido em rede nacional é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em formato semipresencial coordenado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que proporciona a formação continuada aos docentes de educação básica na área de história. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

²⁸ O ProfiAP é um curso de mestrado profissional em Administração Pública ofertado nacionalmente, em formato semipresencial. É coordenado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), associadas em rede nacional, com o objetivo de capacitar profissionais para o exercício da prática administrativa avançada nas organizações públicas (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

produção artística ou produção técnico-científica, ou ainda por reconhecida experiência profissional, de acordo com seu artigo 7º, IX, parágrafo 1º (BRASIL, 2009b).

E em relação ao trabalho de conclusão final, este poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como: dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (Artigo 7º, alínea IX, 3º parágrafo) (BRASIL, 2009b).

Em síntese, as características desse curso, conforme o INFOCAPES (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 1995): i) participação necessária, no corpo docente, de profissionais que se destacam em suas áreas de atuação e que, embora disponíveis e singularmente qualificados para esse tipo de ensino, não desejam se dedicar exclusivamente a ele; ii) consórcios entre programas, viabilizando o caráter interdisciplinar frequentemente necessário à formação de novos tipos de profissionais desejados; iii) esquemas de parceria com agências governamentais e não governamentais, empresas públicas e privadas que, interessadas na qualificação de seu quadro de funcionários, encomendam e financiam os cursos; iv) organização da estrutura curricular adequada a um tempo de titulação menor do que o habitual; v) emprego de metodologias ativas de ensino (casos, visitas, estágios) e de ensino à distância e, vi) formatos alternativos à dissertação como trabalho final do curso.

Apesar de ter sido criado para responder a uma necessidade social por capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico, o mestrado profissional não se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pelo mestrado acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa *stricto sensu*, e tem a

validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, a formação de mestres e doutores nas diversas áreas de conhecimento é de fundamental importância para o desenvolvimento de um país e sua competitividade. E o mestrado profissional se insere nesse contexto, ampliando a produção em ciência e tecnologia, a capacitação de profissionais na área pública e privada, favorecendo a sociedade como um todo.

4.2 Planos Nacionais de Pós-Graduação

A estratégia de estruturação e expansão do SNPG pode ser mais bem compreendida a partir do exame dos diagnósticos e objetivos dos diversos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), elaborados pelo Governo Federal desde o final dos anos 1970. Assim, com a preocupação em estabelecer uma política pública educacional para a pós-graduação, em 1974, foi criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ), proposto pelo MEC, tendo em vista incrementar o processo de expansão.

Nesse sentido, coube ao CNPQ, entre outras, a tarefa de desenvolver o PNPG, que é o instrumento que norteia as políticas públicas nacionais relacionadas à pós-graduação. Inicialmente, a organização do PNPG, segundo Santos (2002, p. 488), foi assim definida:

- O Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ) para formular e coordenar a implantação da política de pós-graduação;
- O Conselho Federal de Educação (CFE) com função normativa e de credenciamento de cursos;
- O Departamento de Assuntos Universitários (DAU) responsável pela execução das políticas e programas regulamentados pelo CFE;
- O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) responsável pela formulação da política de ciência e tecnologia ligada ao ensino superior.

Em 1998, o CNPQ foi extinto definitivamente e suas funções foram transferidas para o Conselho Técnico Científico da CAPES, que hoje, é o órgão responsável pela formulação dos PNPG's, que sintetizam as diretrizes que norteiam as políticas públicas de qualificação de pessoal em nível de mestrado e doutorado.

A pós-graduação, como um assunto de Estado, foi inserida em Planos editados a cada seis anos, fazendo parte do Plano Nacional de Educação (PNE) do MEC. Os PNPGs fazem um diagnóstico da pós-graduação nacional, norteando o governo sobre as necessidades presentes em todas as regiões do país. A partir desta avaliação, apresentam-se propostas de diretrizes, cenários de crescimento da pós-graduação, metas e orçamento para a execução das ações. Esses planos equivaleram ao planejamento estratégico para as áreas de pesquisa e inovação no sistema educacional brasileiro, apontando diretrizes e metas a serem alcançadas em um determinado intervalo de tempo.

A versão atual do PNPG compreende o período de 2011 a 2020, e orienta grande parte das ações do SNPG, onde estão traçadas as metas, os desafios e a direção que se deve tomar. A seguir, buscou-se uma recuperação dos planos anteriores para uma análise histórico-estrutural mais ampla. No período entre 1974 a 2010 foram seis PNPG's, visando aprimorar o sistema. São eles:

4.2.1 I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975 - 1979)

Na década de 1970, o governo constatou que o processo de expansão da pós-graduação havia se dado de forma até então espontânea, desordenada e pressionado por motivos conjunturais. A partir daquele momento, a expansão deveria tornar-se objeto de planejamento estatal, considerando a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional.

Com a necessidade de maior autonomia do país em relação à C&T, a política de formação de recursos humanos qualificados passou a ter espaço próprio no planejamento governamental.

A partir do II PNPD (1975/79), compondo um conjunto de ações a serem implementadas pelo Estado, visando acelerar o processo de desenvolvimento científico e tecnológico do país, entre elas a pós-graduação, é contemplada com um plano específico, o I PNPG. Ela deveria, então, “estar integrada às políticas de desenvolvimento social e econômico e, assim, ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), através do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e ao II PBDCT (Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), para o período 1975-1980” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012, p. 15).

A partir daí, com a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação em 1974, foram formuladas as diretrizes e metas, conforme os interesses da época, para nortear a Pós-Graduação no período de 1975 a 1979, inseridas no I PNPG.

O Plano, que perdurou até 1982, tinha como missão principal, a introdução do princípio do planejamento estatal das atividades da pós-graduação, recentemente implantada em âmbito federal, integrando-as na graduação e fomentando a pesquisa, com o objetivo de formar especialistas (docentes, pesquisadores e quadros técnicos) para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial (BRASIL, 2010, p.15).

Desta forma, era necessária uma política indutiva do Estado que integrasse a pós-graduação no sistema universitário, com a capacitação dos docentes das universidades. Para que se atingisse o objetivo de que as universidades pudessem vir a se tornar centros de atividades criativas permanentes (BRASIL, 1974), houve o apoio à admissão de docentes para atuar nas universidades com o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), e também programas de concessão de bolsas para alunos em tempo integral.

O Plano concentrou-se num diagnóstico com análise do crescimento e indicadores necessários à expansão, considerando o crescimento e a industrialização do país nos últimos anos e a demanda por profissionais e especialistas,

Apontou também a necessidade de estimular a produção dos pesquisadores brasileiros que estavam isolados entre si, sem programas orientadores e poucos recursos, bem como chamou a atenção para importância das ciências básicas e à necessidade de se evitarem disparidades regionais. (BRASIL, 1974).

Desta forma, as principais diretrizes desse primeiro Plano foram, de acordo com Brasil (2004, p.13):

- institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável;
- elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos;
- planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões.

4.2.2 II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)

Passando por influências da época e do ambiente político da Nova República, este segundo Plano pretendeu harmonizar-se com as orientações do II Plano Nacional de

Desenvolvimento (PND) e do III Plano Brasileiro de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) para o período de 1982-1985.

O objetivo central do II PNPG continuou sendo a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando ao atendimento dos setores público e privado, mantendo as ênfases do Plano anterior, acrescentando a preocupação com a elevação da qualidade nas atividades da pós-graduação, principalmente da formação docente, tendo como instrumento a avaliação (que já existia em estado embrionário desde 1976) que será então institucionalizada, com a participação da comunidade acadêmico-científica (BRASIL, 2010, p.15).

O Plano trazia a preocupação com a qualidade do sistema, seja nas pesquisas, seja nos profissionais formados, e para isso apontou a necessidade de se criar condições favoráveis para o aumento qualitativo dos programas de pós-graduação, com mecanismos de acompanhamento e avaliação. (BRASIL, 1982, p.27). Assim, indicava que o processo de avaliação da pós-graduação deveria ser implementado com o objetivo de qualificar os programas, justificado pelas exigências do mercado, das instituições governamentais detentoras de recursos para financiamento e da sociedade. Entre as diretrizes desse Plano, figuravam:

- Aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação;
- Revisão dos mecanismos que determinam o apoio e o financiamento às diversas instituições, tornando-as mais flexíveis;
- Ampliação das opções de formação pós-graduada, considerando a existência de dois paradigmas na estrutura universitária: universidades ou escolas isoladas (dedicadas à formação de profissionais para o processo produtivo de bens e serviços) e universidades que, além disso, se dedicam à pesquisa básica e a capacitação de pesquisadores.

4.2.3 III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)

O III PNPG (1986-1989) foi elaborado no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, expressando uma tendência vigente àquela época: a conquista da autonomia nacional. A pesquisa ganhou relevância no âmbito deste Plano por consequência de sua vinculação ao I PND. Assim, o país deveria formar o quantitativo de cientistas necessário para que o país atingisse plena capacitação científica

e tecnológica, tendo em vista a necessidade de independência econômica, seguindo a política do momento.

Dentro dessa perspectiva, a ênfase principal desse plano estava no desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia aliado ao setor produtivo nacional. Desta forma, o III PNPG subordinou as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país (BRASIL, 2010).

Acreditava-se que para se atingir plena independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil, no século XXI era necessário um quantitativo suficiente de formação de recursos humanos de alto nível. Dentro dessa perspectiva, a ênfase principal desse plano estava na institucionalização e desenvolvimento das atividades de pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação e de sua integração ao sistema nacional de ciência e tecnologia. Estabeleceu a universidade como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, onde as produções docentes foram valorizadas por meio de mais verbas, bibliotecas e laboratórios bem equipados, enfatizando o seu papel no desenvolvimento nacional. O Plano reconhecia uma melhora substancial na qualidade e na estrutura dos cursos, mas indicava que a estrutura instalada ainda requeria aperfeiçoamento e consolidação.

Também a preocupação com a questão ambiental e redução das políticas de desenvolvimento regional configuravam como focos deste III PNPG. O horizonte temporal deste plano coincide com a promulgação em 1988 da nova e atual Constituição Federal do Brasil, sendo caracterizado por um momento de novos arranjos institucionais com a criação e fortalecimento de sistemas nacionais, novas diretrizes e princípios que vinculam indissociavelmente educação com ciência, tecnologia e meio ambiente. Na perspectiva da pós-graduação verificou-se sua estreita vinculação ao desenvolvimento econômico do país, especialmente com relação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia de um lado, e do outro com o Sistema Nacional de Educação (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012, p. 16). Neste sentido, as diretrizes do plano foram (BRASIL, 1986, p. 24):

- Consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;
- Institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação e,
- Integração da pós-graduação ao setor produtivo.

4.2.4 IV Plano Nacional de Pós-Graduação (1998-2002)

O IV PNPG foi um plano que não foi promulgado, mas cujas diretrizes foram adotadas pela CAPES no período de 1996 a 2004, caracterizando-se pelas ênfases na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012, p.17).

Apesar das discussões para sua formulação, o IV Plano não chegou a ser implantado efetivamente, devido a restrições orçamentárias e falta de articulações entre as agências de fomento (BRASIL, 2004).

O Plano demonstrou preocupação com a expansão do SNPG e com as disparidades regionais entre os cursos de mestrado e doutorado. Nesse período, várias discussões foram feitas em torno das lacunas existentes.

4.2.5 V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)

O V PNPG, com duração maior que os anteriores, adotou o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural do país. A pós-graduação teria a incumbência de qualificar profissionais para atuar em diferentes espaços, contribuindo para o desenvolvimento do país (BRASIL, 2004).

O Plano fez um diagnóstico da situação no período de 2005-2010 e apresenta dados estatísticos e tabelas que comprovam o crescimento expressivo ao longo dos anos. Um dos objetivos principais foi a “expansão do sistema de pós-graduação que leve ao expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema superior do país, do sistema de ciência e Tecnologia e do setor empresarial” (BRASIL, 2004, p.9). Para isso, o Plano previu um total de recursos de 3,26 bilhões de reais, distribuídos ao longo de seis anos (BRASIL, 2004). Esta meta abrangeu os recursos advindos das agências de fomento sob forma de bolsas e auxílios.

De crucial importância foram as seguintes ações que levaram à criação de PPGs na CAPES por orientação do PNPG 2005 – 2010: – redução de assimetrias regionais: Programa Novas Fronteiras (PROCAD); Programa Novas Fronteiras (DINTER); Programa Bolsas Para Todos; indução em áreas do conhecimento: Bionanotecnologia, Pró-Botânica, Pró- Ciências do Mar; – indução em áreas estratégicas: Pró-Engenharias,

TV Digital, Pró-Defesa; -parcerias nacionais: CAPES - Ministérios, CAPES - CNPq, CAPES - FAPs. Por meio do V PNPG foi empreendido esforço no sentido de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas às áreas de educação, ciência e tecnologia. A política adotada visou atender às demandas e temas emergentes da sociedade, como garantir a consolidação e ampliação do SNPG (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012, p. 18).

O objetivo principal do V Plano foi o crescimento equilibrado do SNPG para atender com qualidade as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país atendendo às necessidades nacionais e regionais e contando com políticas públicas que o façam crescer com qualidade e relevância (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2005).

A proposta teve como base, também, a articulação estratégica entre as agências de fomento federais (CAPES, CNPq e FINEP) e destas com as Fundações de Apoio e Secretarias de Ciência e Tecnologia dos governos estaduais, bem como com as unidades da federação, aprimorando o processo de avaliação qualitativa da pós-graduação (conceito de nucleação, revisão do Qualis e introdução do PROEX), a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e o combate às assimetrias (BRASIL, 2010, p.16).

Quanto à avaliação, esta deve ser baseada na qualidade e na excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto destes resultados sobre a comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade como um todo (BRASIL, 2006).

Neste plano pode-se constatar a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, o combate às assimetrias, a expansão da cooperação internacional, a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de serviços público e privado (BRASIL, 2010, p.16), apresentando claramente uma preocupação com o alcance dos resultados de pesquisas na sociedade. Também fica claro o investimento do Estado na consolidação dos mestrados profissionalizantes.

O V PNPG elegeu como seus objetivos o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos bem como “o incentivo para novos

projetos de educação à distância que contenham propostas inovadoras e substantivas, em áreas estratégicas, capazes de ampliar significativamente a formação de recursos humanos qualificados e sua oferta para diversos setores da sociedade” (BRASIL, 2004, p. 61).

Enfatizou-se neste plano a necessidade de “estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado, permitindo inclusive a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais” (BRASIL, 2004, p. 61). De modo esquemático, o V PNPG indicava a expansão do sistema em quatro vertentes:

- Capacitação docente para o Ensino Superior;
- Qualificação dos professores da Educação Básica;
- Especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas.

Nota-se que, as bases deste documento enfatizam o ensino como formação de recursos humanos, de forma tecnicista e mercantil. De acordo com Santos (2008, p. 101) o foco em questão recai sobre o ensino e não sobre a pesquisa e a formação de pesquisadores para a melhoria da qualidade de vida do país.

Apesar de o sistema de pós-graduação já se encontrar maduro e institucionalizado, a indução estratégica de PPGs tornou-se necessário, diante da existência de um quadro de assimetrias no país. Dessa forma, o plano contemplava a indução de ações visando a reduzir as diferenças regionais, intrarregionais e estaduais bem como a estabelecer programas estratégicos, buscando a sua integração com políticas públicas de médio e longo prazos e aporte de recursos adicionais. Neste sentido, de acordo com o Plano (BRASIL, 2004, p. 44), era necessário:

- Flexibilização do modelo a fim de permitir o crescimento do sistema;
- Profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não acadêmico;
- Atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho, atendendo as novas áreas de conhecimento.

4.2.6 VI Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)

Também visando o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação do nosso país, este Plano, atualmente em vigência, dá continuidade aos cinco anteriores e introduz novas e importantes inflexões (BRASIL, 2010).

O PNPG de 2011-2020 será, pela primeira vez, parte integrante do Plano Nacional de Educação (PNE) que contemplará as metas da pós-graduação e tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. É fundamental para a estruturação e desenvolvimento do SNPG, pois encontra base nos desafios do contexto econômico e histórico-social, assim como os planos anteriores.

Traz no seu bojo um extenso documento resgatando algumas características dos PNPG's anteriores, destacando as evoluções do sistema, ratificando essa evolução com muitos dados acerca da pós-graduação *stricto sensu*, bem como analisando a situação atual desse sistema e estabelecendo algumas projeções de crescimento.

Segundo o que dispõe próprio PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010, p.15), o documento é constituído de duas partes: o Plano propriamente dito - composto pelos capítulos que tratam da situação atual, das previsões e das diretrizes para o futuro e os Documentos Setoriais, que incluem os textos elaborados por especialistas convidados. Sendo assim, o Plano está organizado em cinco eixos:

- 1- A expansão do SNPG, a primazia da qualidade, a quebra da endogenia²⁹ e a atenção à redução das assimetrias;
- 2- A criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação;
- 3- O aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C, T&I;
- 4- A multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa;
- 5- O apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio.

²⁹ Definida como uma prática de contratação onde as universidades contratam seus próprios doutores que, em virtude disto, permanecem na instituição onde estudaram, para trabalhar durante toda a sua carreira.

Em síntese, os seis Planos foram protagonistas de importantes etapas na história da pós-graduação brasileira, segundo o VI PNPG (BRASIL, 2010, p. 16):

- A capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal;
- A preocupação com o desempenho e a qualidade;
- A integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional;
- A flexibilização do modelo, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização;
- A introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação.

Destaca-se assim um forte componente de continuidade na gestão e na condução das atividades da agência face à sua missão institucional, aí incluída a efetiva participação da comunidade científica.

A partir dessa retrospectiva, pode-se então concluir que a política de pós-graduação no Brasil teve como objetivos capacitar docentes das universidades, avaliar o desempenho desse sistema e, finalmente, com o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, para o atendimento das prioridades nacionais.

4.3 Desafios para o futuro do Sistema Nacional de Pós-Graduação

O VI PNPG 2011-2020 considera que o país entrou em profundas mudanças em segmentos importantes da economia, com reflexos geopolíticos e de impactos nos diferentes setores da sociedade, inclusive no ensino superior. A queda da natalidade dos brasileiros e a queda do êxodo rural também são fatores a serem considerados para a formulação do diagnóstico e formulação de políticas públicas, bem como o grande papel do país como celeiro agrícola e exportador de bens industriais. Nesse contexto, haverá temas e problemas que darão vazão a cursos inter e multidisciplinares e a organização de uma agenda nacional de pesquisas será importante para abordar temas, de acordo com a relevância para o país (BRASIL, 2010).

Baseado nisso, o PNPG em vigor se estabelece em seis temas centrais: Avaliação, Inovação, Internacionalização, Redes e Associações, Inter e Multidisciplinaridade e

Educação Básica. Nesse sentido, para o período de 2011 a 2020, o Plano estabelece metas que demandarão ações inovadoras de instituições, pesquisadores e PPGs, indicando três desafios a serem enfrentados: i) um desafio quantitativo (na formação de pessoal para a pesquisa científica e tecnológica); ii) desafio qualitativo (relativo à produção do conhecimento) e, iii) desafio social (referente às relações do SNPG com a sociedade). E quando esses desafios forem vencidos, o SNPG conquistará um patamar de excelência e reconhecimento social (BRASIL, 2010).

Para isso, segundo o Plano, é necessário promover a sinergia entre setores, favorecendo a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade, enfatizando que a pesquisa que gera a tecnologia e procedimentos devem ser usados no setor público e privado, havendo parcerias entre a Universidade, o Estado e as empresas que, dará lugar ao chamado modelo da tríplice hélice. Conforme o VI PNPG:

Esse modelo levará a colocar no centro do Plano, ou melhor, na sua base, aquilo que poderá ser chamado de Agenda Nacional de Pesquisa, com a participação de todas as agências de fomento federais e estaduais, com repercussão direta no SNPG e como matérias de políticas públicas, conduzindo a ações induzidas e a parcerias [...] (BRASIL, 2010, p. 18).

Entre os desafios de pesquisa que serão incluídos na Agenda temas estratégicos como a agricultura, a Amazônia (Azul e Verde), a oceanografia, o programa espacial, a política nuclear, a saúde pública, o desafio urbano, ensino médio, educação básica, os problemas ligados ao clima, à energia, ao pré-sal e questões sociais. Assim, “além de levar ao adensamento de pesquisas multi e interdisciplinares, esses temas conduzirão à formação de novas engenharias institucionais, favorecendo a formação de redes de pós-graduação e da pesquisa [...]” (BRASIL, 2010, p.19).

O VI PNPG também tem como meta a busca pela internacionalização, assim como os planos anteriores. Segundo o Plano, tendo em vista a dinamização do sistema e a capacitação de conhecimento, o SNPG deverá priorizar duas ações complementares entre si, com a ajuda das principais agências de fomento: atrair mais estudantes e docentes estrangeiros em diferentes programas e enviar mais estudantes e pós-doutores ao estrangeiro para formação no exterior. Isto porque, as grandes universidades do mundo (Harvard, MIT, Stanford, Oxford, Cambridge e outras) contam em seus quadros com 20% de estudantes estrangeiros, e no Brasil a situação é outra (BRASIL, 2010). Conforme o VI Plano:

No conjunto das universidades brasileiras, segundo dados da Polícia Federal, entre 2006 e 2010, o número de alunos estrangeiros saltou de 934 a 2.278, ou seja, cresceu 114%; mas esse número ainda é insignificante se comparado com o universo dos estudantes. Nas estaduais paulistas, onde a concentração é maior, os estrangeiros não passam de 2% (BRASIL, 2010, p. 21).

A internacionalização das universidades brasileiras está associada com a interdisciplinaridade. Segundo o ex-presidente da CAPES, Jorge Almeida Guimarães, “é necessário discutir o modelo para que possamos atingir de fato a internacionalização já que muitas universidades estrangeiras, por exemplo, não têm nem uma divisão por departamentos, como temos por aqui. Temos que aprofundar na interdisciplinaridade para garantir a internacionalização” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

A expansão do SNPG, a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias são questões centrais visadas pelo PNPG 2011-2020, debatidas por vários autores e autoras. Segundo Fernandes et al. (2014), um dos maiores desafios brasileiros é o de promover maior equilíbrio no desenvolvimento regional, por meio da qualificação de recursos humanos, estimulando a formação de docentes e pesquisadores, particularmente nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em relação às diferenças regionais, os autores Fernandes et al. (2014, p. 302) dizem que:

As assimetrias sociais entre as diversas regiões do Brasil traduzem-se em múltiplos aspectos, inclusive na produção de CT&I e, portanto, na qualificação de pessoas e profissionais com especialização para desenvolver atividades de pesquisa e ensino de pós-graduação. De acordo com dados da CAPES, cerca de 46% dos programas de pós-graduação estão situados na Região Sudeste do País. Em contraste, aproximadamente 8% e 5% dos programas estão localizados nas regiões Centro-Oeste e Norte, respectivamente.

A questão da assimetria entre as regiões do Brasil é retomada, com grande ênfase neste atual PNPG. Mesmo com uma taxa de crescimento maior na região Norte, em dados mais recentes, não foi suficiente para alterar as assimetrias existentes entre as regiões e, sobretudo, entre os estados. Fernandes et al. (2014, p. 302), ilustram que a região Norte possui apenas 5% do total de bolsas de mestrado e 3% do total de bolsas de doutorado; os docentes permanentes na região somam apenas 4%, enquanto o Sudeste concentra 52% do total; a região Norte, por sua vez, atrai cerca de 7% dos pesquisadores visitantes no Brasil, enquanto o Sudeste conta com 52% do total.

Segundo Barreto e Domingues (2012), o sexto Plano propõe o crescimento do sistema, mas não o crescimento linear de todas as áreas. Para os autores, é necessário crescer com qualidade, combater as assimetrias e as distorções, vencendo o conservadorismo do sistema.

Em relação ao sistema de avaliação o PNPG atual reconhece o papel importante que a avaliação por pares vem desempenhando no SNPG ao longo dos anos, a exemplo do que ocorre em outros países, mas também pretende aprimorar o atual modelo de avaliação corrigindo distorções no diz respeito, por exemplo, ao conservadorismo dos grupos e a acomodação dos programas, a primazia pela quantidade e o produtivismo. Sobre a avaliação no decênio, diz o PNPG 2011-2020:

Estando consolidado o sistema e universalizada a pós-graduação no país, é hora de se partir para metas mais ambiciosas nos conceitos: a meta poderá ser aumentar no decênio o número de cursos 7. Por seu turno, com respeito aos indicadores da produção, não se deve limitar a levantamentos quantitativos e à sua indexação: à semelhança de outros centros importantes do primeiro mundo, a base poderá se constituir numa seleção das melhores publicações, puxando o nível para cima. Ademais, poderá ser introduzido o princípio do espaçamento da avaliação para os cursos com conceito 6 e 7, que ocupam o topo do sistema, poderão beneficiar-se de uma desregulamentação parcial em suas atividades, permitindo a busca do novo e de experimentações, com o acompanhamento de avaliadores estrangeiros, ficando o monitoramento mais estrito reservado aos demais programas (BRASIL, 2010, p. 22).

Segundo a Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, o principal desafio está na questão da periodicidade das avaliações, devendo-se ampliar o tempo para os PPGs que estão mais consolidados e reduzir o tempo naqueles ainda mais incipientes e com maiores dificuldades. Para isso seria necessário aumentar a eficiência dos processos (prazos, sistema de apoio, etc.) e induzir ações específicas para melhorar outras áreas, “como, por exemplo, as oportunidades nas dimensões da Educação Básica, formação de RH para setores governamentais e não governamentais, bem como na indução de áreas de conhecimento específicas, como bioinformática, medicina translacional, etc.” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p.7).

No período de 2011 a 2013 a taxa de crescimento do SNPG foi muito significativa, cerca de 10% ao ano em média. Segundo o Relatório Final da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, “o SNPG mais que dobrou em dimensão, com

alguns cursos crescendo em ritmo ainda mais acelerado, caso dos mestrados profissionais” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p. 33).

Quanto ao cenário internacional, a presença da ciência brasileira é crescente e pode ser aferida pela atuação de cientistas brasileiros nas principais instituições internacionais de ciência tanto quantitativamente, como qualitativamente. Isto se dá pelas ações de cooperação científica internacional, promovidas pelas agências de fomento, federais e estaduais (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012). Também nossas empresas e instituições nacionais desfrutam desse prestígio, dada sua competência científico-tecnológica.

Nesse sentido, o objetivo maior do Plano, ora em vigor, é direcionar o SNPG a fim de que, diante dos desafios, colocar a pesquisa e a pós-graduação brasileira em um novo patamar, a exemplo do que ocorre com os países mais avançados.

Pode-se dizer que o PNPG em vigor foi elaborado para uma perspectiva de crescimento econômico do país e dentro de uma nova configuração social, inscrevendo-se, segundo a CAPES no quadro de “janelas de oportunidades”, na expectativa de superação de heranças sociais históricas.

Nesse contexto, os PNPG, em suas edições, constituíram-se em elementos essenciais na construção, desenvolvimento conceitual e enquadramento da pós-graduação no país.

4.4 Internacionalização da Pós-Graduação

O processo de internacionalização da educação superior no Brasil tem seus primórdios após a 2ª guerra mundial, com a oficialização de alguns acordos com os países estrangeiros. Segundo Schwartzman (2009, p. 64) nesse período se consolida a ideia de que as universidades ocidentais, principalmente as dos Estados Unidos da América “deveriam ser o modelo institucional, intelectual e profissional para todos os países que quisessem se modernizar”. Entretanto, somente nos anos 1960 tais acordos evoluíram em direção aos acordos de Cooperação Científica e Tecnológica de caráter bilateral.

A década de 1960 foi marcada pelo acordo MEC/USAID, um conjunto de 12 acordos assinados pelo governo do Brasil com a Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional, do inglês *United States Agency for International*

Development (USAID), recebendo apoio técnico e financeiro para apoiar seu processo de desenvolvimento (ROMANELLI, 1996).

O processo de internacionalização decorreu, portanto, levando-se em consideração a diversidade do Sistema de Ensino Superior bem como as demandas sociais, tendo por base as políticas e estratégias utilizadas pelo Estado e as instituições, seguindo as políticas pautadas pelas organizações internacionais, dentre elas, o FMI, a OMC, a ONU, a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO. Essas influenciam – por meio, por exemplo, de suas políticas institucionais, indicadores e relatórios específicos - as agendas e as políticas nacionais no campo da educação superior (LAUS, 2012).

É fato que a internacionalização acadêmica tomou maior fôlego a partir dos anos 1980 e 1990, tornando-se parte integrante do meio acadêmico, o que fez com que o Estado começasse a desenvolver políticas nacionais e planejamentos estratégicos institucionais para a área da educação superior. A partir de então, a internacionalização das universidades decorreu basicamente do fenômeno da globalização dos mercados, dos interesses de desenvolvimento de cada Estado e também de outras variáveis e intenções, que aqui não cabe aprofundamento, devido à complexidade do tema.

Na década de 1990, muitos países da América Latina lançaram programas de internacionalização da educação superior orientados para a competição no crescente mercado internacional de estudos universitários. Com isso, as IES buscaram intensificar as atividades indutoras da internacionalização da educação superior.

Segundo Laus (2012, p. 73), a partir daí “foram criadas estruturas para a gestão da cooperação internacional, com a função de institucionalizar a aproximação com as agências nacionais e internacionais de fomento, embaixadas, consulados e organizações internacionais com ação no Brasil”. E para suporte das políticas de internacionalização, nas últimas décadas, as IES foram se estruturando com a criação de Diretorias, Assessorias, Coordenações, Secretarias.

No Brasil, no final dos anos 1990, a consolidação dos programas de pós-graduação nacionais passou a depender da priorização de doutorados sanduíche e pós-doutorados no exterior. No plano político, no Brasil, as ações para a internacionalização das atividades de pós-graduação tiveram suas diretrizes alinhadas pelo PNPG. O PNPG de 2005-2010 já afirmava que as políticas de cooperação internacional se fundamentam no aprimoramento do SNPG, devendo-se inserir em estratégias de desenvolvimento econômico e social do país (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2004).

De fato, as políticas para a pós-graduação seguem as políticas do Estado para o desenvolvimento econômico do país, conforme Laus e Morosini (2005, p. 122) reforçam a ideia:

Em um sistema fortemente regulamentado e centralizado, o processo de internacionalização se inicia de maneira induzida e em atenção às prioridades do Estado e se concretiza com uma ação concertada entre o governo e as instituições em busca da criação de massa crítica para impulsionar o desenvolvimento nacional.

O PNPG em vigor (2011 a 2020), também estabelece objetivos a serem alcançados nos próximos anos em relação à política de internacionalização para a pós-graduação, recomendando esforços para a busca da excelência e de conhecimentos novos, por meio da interação da pesquisa realizada no país com o cenário internacional de ciência e tecnologia, evitando assim, a endogenia. Assim, a interação de instituições brasileiras e estrangeiras além de promover o crescimento da ciência, aumentará o protagonismo do país no cenário internacional (BRASIL, 2010). Para isso o Plano em vigor sugere:

- Envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo;
- Estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros;
- Aumento do número de publicações com instituições estrangeiras.

Nos últimos anos, o apoio à internacionalização das atividades de pós-graduação tem sido intensificado pela CAPES, quando esta sinaliza que é necessário o estabelecimento de padrões internacionais para a avaliação das atividades de pós-graduação e pesquisa desenvolvidas. A partir de então, tendo em vista às disputas por recursos financeiros tanto nacionais como internacionais e visando atingir boa posição no cenário internacional, muitas universidades brasileiras buscaram se estruturar e qualificar seu corpo docente e discente a fim de que seus PPGs pudessem estar habilitados para esta nova realidade.

A internacionalização é um processo complexo e multifacetado, com importantes implicações econômicas, políticas, sociais e culturais para os países, as instituições e as pessoas envolvidas (REPPOLD; TORRES E CARDOSO; VAZ, 2010 apud DAL-SOTO et al., 2013, p.3). Para Knight (2004, p. 9), a internacionalização “é o processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino, pesquisa e extensão de

uma instituição”. Por isso as ações para a internacionalização dependem do engajamento das próprias Instituições de Ensino Superior.

Nesse processo, as IES além de enviarem docentes e discentes para intercâmbio acadêmico, tornam-se polos de atração e, por isso, suas estruturas administrativas e acadêmicas são de suma importância para que as ações se tornem reais. Nesse sentido, as agências de fomento exercem o papel fundamental no apoio ao recebimento de docentes e discentes estrangeiros. As agências de fomento, como a própria CAPES, o CNPq, a FAPESP, a FINEP e algumas Fundações estaduais de amparo à pesquisa (FAPs), são fortemente favoráveis à internacionalização das políticas nacionais de educação, promovendo a integração dos grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros. Essas agências possuem várias alternativas de fomento aos estágios internacionais para desenvolver as atividades da pós-graduação brasileira no contexto mundial, através do suporte aos os grupos de pesquisa por meio do intercâmbio internacional, buscando a excelência. O Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), organizado pela CAPES, é um exemplo de programa oferecido para a comunidade acadêmica internacional. Fazem parte também das ações para a internacionalização das IES os convênios com instituições parceiras conveniadas para mobilidade acadêmica para docentes e discentes, bolsas sanduíche, dupla titulação, financiamentos bi/multilaterais, entre outros.

Neste sentido, outras instituições também apoiam a internacionalização, tais como Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES) e a Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM).

É evidente que as atividades de internacionalização trouxeram melhoria do ensino superior, que foi capaz de gerar novos conhecimentos agregados a novos valores, o que beneficiou a ciência, a tecnologia e a inovação. As mudanças que ocorrem no cenário produtivo mundial bem como a realidade atual de atraso no cenário brasileiro do Ensino Superior pressionam o setor de Ensino Superior brasileiro a se tornar mais eficiente, acessível a parcelas maiores da população, integrado aos setores produtivos brasileiros e às cadeias de valor internacionais (SOUZA; FLEURY, 2009 apud DAL- SOTO et al,2013). Neste sentido, houve uma busca por qualificação das atividades acadêmicas medidas pelos rankings acadêmicos internacionais, que têm aparecido como um instrumento cada vez mais valorado no processo de internacionalização das instituições

de educação superior. Sobre a internacionalização no mundo atual, Almeida et al. (2004, p. 9) dizem que:

[...] a circulação internacional passa a ser um trunfo decisivo na competição entre as elites nacionais e internacionais, onde as competências e as titulações obtidas no exterior vêm-se mostrando recursos cabais nos debates sobre a reforma do Estado, nas transformações do campo científico e na atribuição de poderes a instituições supranacionais.

Desta forma, “o caminho da internacionalização tem sido perseguido pelas IES que competem com base na qualidade, realizam ‘pesquisas de ponta’ e/ou posicionam-se na vanguarda do conhecimento” (DAL-SOTO et al., 2013, p. 3).

4.5 Agências de Fomento

Como já foi dito, a expansão e a consolidação do sistema de pós-graduação *stricto sensu* se devem ao financiamento público pelas várias agências de fomento nacionais (federais e estaduais) envolvendo diferentes ministérios e agências de fomento, com parcerias das FAP sem programas específicos e, de segmentos da iniciativa privada. Também se deve a um processo contínuo de avaliação dos PPGs, este realizado pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que visa a excelência dos cursos e PPGs.

Entre os órgãos de fomento da pesquisa brasileira, destacam-se a CAPES, o CNPq, a FINEP e as FAPs de cada Estado, que avaliam os projetos de pesquisa, proporcionando recursos financeiros para a execução dos mesmos, auxílios para equipamentos, despesas de custeio e bolsas de estudo para graduados e aperfeiçoamento científico aos pesquisadores.

O CNPq, criado em 1951 pelo almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva (Lei nº1.310/51) tinha como objetivo principal a promoção da pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil, fornecendo bolsas e auxílios para a aquisição de equipamentos para pesquisa, desenvolvendo atividades orientadas à promoção da área das chamadas ciências exatas e biológicas. Atualmente a agência faz parte do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI) sendo destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país (CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA, 2015).

Conforme Martins (2003) esta agência foi criada a partir da convergência de interesses entre a comunidade científica nacional e os militares e técnicos do governo, tendo como objetivos iniciais responder pelas atividades da área de energia nuclear e promover a capacitação científica e tecnológica. Assim, o CNPq recebeu a função de articulador de ciência e tecnologia no Brasil, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras bem como o intercâmbio com instituições estrangeiras (BARROS, 1998). Por isso a agência de fomento foi tão importante para a institucionalização da pós-graduação, o que propiciou o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Ao logo dos anos o CNPq continuou financiando a participação de pesquisadores em eventos científicos nacionais e internacionais, fornecendo incentivo a ações e serviços educacionais propiciando o fomento à pesquisa científica e também capacitando docentes e pesquisadores. Além disso, realiza o cadastramento pesquisadores brasileiros através da Plataforma Lattes³⁰, plataforma que se tornou estratégica, não só para as atividades de planejamento e gestão, mas também para a formulação das políticas do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) e de outros órgãos governamentais da área de ciência, tecnologia e inovação (CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA, 2015).

A FINEP, criada também na década de 1960, é uma empresa pública vinculada ao MCTI, que têm como objetivo ampliar a pesquisa a fim de gerar uma maior capacidade de conhecimento, traduzindo em maior aplicação na produção de bens e serviços, atuando em projetos de pesquisa voltados à inovação tecnológica. Fornece, também, apoio financeiro para atividades de caráter científico, como seminários, congressos e feiras tecnológicas em parceria com o CNPq, além de atividades de desenvolvimento e inovação em empresas de bases tecnológicas (FINANCIADORA DE ESTUDOS E PROJETOS, 2015). A FINEP substituiu e ampliou o papel até então exercido pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e seu Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC), constituído em 1964 com a finalidade de financiar a implantação de PPGs nas universidades brasileiras.

As FAPES são agências de fomento vinculadas às Secretarias de Desenvolvimento de Ciência e Tecnologia de cada Estado do Brasil e subordinadas ao governo do Estado, possuindo independência de gestão administrativa e captação de recursos próprios em seus Estados. Em geral as FAPES atuam financiando projetos de

³⁰ A Plataforma Lattes representa a integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único sistema de informações.

pesquisa, divulgando trabalhos feitos e promovendo ou apoiando eventos de caráter científico e tecnológico a nível estadual, bem como intercâmbios para o aperfeiçoamento do conhecimento das áreas pesquisadas. Em São Paulo, intitula-se FAPESP, no Rio de Janeiro é FAPERJ, em Minas Gerais é a FAPEMIG, etc.

A FAPESP criada em 1960, atua no estado de São Paulo e é a maior das agências estaduais de pesquisa. Apoia a pesquisa científica e tecnológica concedendo auxílios e bolsas em todas as áreas do conhecimento e financia outras atividades de apoio à investigação, ao intercâmbio e à divulgação da ciência e da tecnologia desde 1962, com autonomia garantida por lei. As bolsas que a agência oferece são para os alunos e os auxílios para os pesquisadores com titulação mínima de doutor, vinculados a instituições de ensino e de pesquisas paulistas (FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DE SÃO PAULO, 2015).

A CAPES é a fundação do Ministério da Educação que investe no desenvolvimento da pós-graduação e na formação de pessoal qualificado no Brasil e no Exterior, atuando com políticas para a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*. O que diferencia a CAPES das outras agências federais e estaduais de fomento é a avaliação do SNPG, já que é a única com permissão para descredenciar (fechar) cursos deficientes e que recebem nota baixa na avaliação trienal.

Para este trabalho, CAPES será a agência mais citada. Em sendo assim, ela merece ser tratada separadamente, com maior nível de detalhamento.

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi criada em 11 de julho de 1951, através do Decreto nº 29.741, da Presidência da República, por iniciativa de Anísio Teixeira, organizou a agência com a responsabilidade de elaborar e de executar a política de pós-graduação no País, estando à frente da CAPES de 1952 a 1964. Através do Decreto nº 66.662 de 05 de junho de 1970, a agência passou por uma reformulação, pelo qual foi intitulada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, como ratifica o Decreto nº 74.299 de 18 de julho de 1974.

Seu objetivo era assegurar a existência de pessoal especializado e qualificado suficiente para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados. Além disso, oferecer aos indivíduos mais capazes e sem recursos próprios acesso às oportunidades de aperfeiçoamento (CÓRDOVA, 1996). Até hoje oferece considerável suporte às instituições formadoras de docentes e de pesquisadores.

A CAPES foi criada num momento em que persistia a tendência a um modelo de ensino superior baseado em escolas profissionais que abrigavam cerca de 50 mil alunos, nas quais a pós-graduação *stricto sensu* era praticamente inexistente (MARTINS, 2003). Na visão de Anísio Teixeira, deveria haver uma grande mudança na educação superior e para isso seria necessário um enorme investimento na formação do professor universitário. Nesse caso, a pós-graduação cumpriria um papel preponderante, atuando como uma verdadeira escola de formação de mestres que, ao fabricar um novo *habitus* intelectual, transformaria o próprio cotidiano acadêmico, engendrando uma nova maneira tanto de ensinar quanto de pesquisar.

Entretanto, “o Estado se impôs como o promotor do desenvolvimento científico, tido como crucial para a obtenção de maior autonomia nacional” (MOREIRA, 2009). De acordo com o artigo 2º do Decreto que a criou, o objetivo inicial era “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL, 1951).

A CAPES é também reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior e, como órgão autônomo, subsidia o MEC na formulação de políticas nacionais para a área de pós-graduação *stricto sensu*, através dos PNPBs. Como agência federal de fomento, que concede bolsas e auxílios, avalia os PPGs, valida a submissão para implantação de novos cursos, sendo responsável também por um Portal de Periódicos, além de ser a principal agência brasileira de fomento de bolsas de estudos e auxílio, financiando mais da metade das bolsas (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, s/d, p. 05).

Suas atividades podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: 1) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; 2) acesso e divulgação da produção científica; 3) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; 4) promoção da cooperação científica internacional; 5) a indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Segundo Guimarães (2002b), a CAPES vinculou a pesquisa à estrutura das universidades por meio de políticas institucionais para suas ações de fomento e pelo seu modelo de avaliação dos programas, institucional e periódico. Daí tornou-se cada vez

mais necessária a existência de estruturas universitárias capazes de dialogar com a agência em particular com as Pró-Reitorias de Pós-Graduação. A agência teve também um papel importante no incentivo à criação das Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação nas universidades, fortalecendo a organização da atividade de pesquisa dentro das universidades.

No ano de 1992, com a Lei nº 8.405 a CAPES é instituída como fundação pública, o que conferiu novo vigor à instituição. Passou a ser a principal subsidiária do MEC para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, sendo que a ela compete o desenvolvimento, a avaliação e a observância dos padrões de qualidade da pós-graduação *stricto sensu* no país (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2002).

Com a mudança de governo, em 1995, a CAPES passa por uma reestruturação, fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Neste mesmo ano, o sistema ultrapassa a marca dos mil cursos de mestrado e dos 600 de doutorado, envolvendo mais de 60 mil alunos. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação foi implantado em 1976, com a finalidade de desenvolver a pós-graduação e a pesquisa científica e tecnológica no Brasil (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015), e visava : (a) estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e doutorado; (b) impulsionar a evolução de todo o SNPG; (c) contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação com eficiência; (d) montar banco de dados sobre a situação e a evolução da pós-graduação; (e) subsidiar a política de desenvolvimento da pós-graduação no país (MACCARI et al, 2008).

O sistema de avaliação da pós-graduação foi criado para contribuir para a consolidação das instituições de ensino superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico nacional. E é por meio desse sistema que são fixados e popularizados os critérios que direcionam o avanço da ciência (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012). Tudo isso fundamentado na participação da comunidade acadêmica nacional e suas ações são baseadas em decisões firmadas no âmbito de colegiados e comissões de avaliação formadas por pesquisadores qualificados indicados pelos programas de pós-graduação e

associações científicas (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, s/d, p. 05).

Realizado por pares, o sistema de avaliação dos PPGs serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. E os resultados dessa avaliação subsidiam a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento por meio de bolsas de estudo para alunos, professores e pesquisadores, auxílios e apoios às atividades de pós-graduação, acesso à literatura acesso à literatura científica, acadêmica, tecnológica e cultural, brasileira e internacional (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012, p. 7).

Em 2007, através da Lei nº11.502, cria-se uma nova CAPES, que além de coordenar o alto padrão do SNPG brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012). De acordo com a nova missão, são implementados vários programas que visam contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica e estimular experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado.

Em relação ao fomento das atividades da pós-graduação, a agência destina recursos, complementarmente à concessão de bolsas, por meio dos Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap), (para PPGs notas 3 a 5), Programa de Excelência Acadêmica (Proex) (para PPGs notas 6 e 7), Programa de Apoio a Eventos no País (Paep), Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Defesa Nacional (Pró-Defesa), Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (PIQDTec), Minter/Dinter – Capes/Setec, Programa de Apoio ao Pós-Doutorado no Estado do Rio de Janeiro (PAPDRJ), Programa Nacional de Pós-Doutorado em Saúde (Pós-Doc SUS), Programa de Apoio ao Enfrentamento da Violência contra as Mulheres, Programa de Apoio à Pesquisa Científica em Cultura (Pró-Cultura), Programa de Apoio à Ecuação Especial (Proesp), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Parceria com as Fundações de Aparo à Pesquisa.

No ano 2000, a CAPES lançou o Portal de Periódicos³¹, o segundo mais importante do mundo e o primeiro da América Latina, atendendo atualmente cerca de um milhão de usuários. Constituiu-se em uma relevante ação da agência em prol da pós-graduação e da pesquisa, onde uma vasta gama de artigos científicos das principais revistas científicas de todo o mundo, pôde ser acessada por estudantes e pesquisadores do Brasil, o que democratizou o acesso à literatura científica no país. Tal ação se constituiu de um dispositivo para melhoria da qualidade dos cursos, aliviando as desigualdades regionais do nosso País, já que as universidades de regiões mais carentes do País possuem bibliotecas com acervos bibliográficos bem menores que aqueles existentes em instituições consolidadas na região sudeste.

Nos últimos anos, uma das estratégias de sucesso que a CAPES está utilizando na pós-graduação é o fomento a ações de cooperação internacional. Assim, o diálogo de profissionais brasileiros com seus pares de outros países e a imersão em programas e missões de estudos no exterior ampliam horizontes, favorecendo o crescimento da produção científica e a construção de novos espaços de conhecimento, oportunidades que, atualmente, também estão sendo oferecidas aos professores da educação básica (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012, p. 200). Em sua nova fase, a CAPES acumulou a responsabilidade de estimular e fomentar a educação básica, inclusive como parte integrante e fundamental da proposta do novo PNPG 2011-2020.

Desta forma, a CAPES desempenha um papel fundamental na expansão e consolidação de cursos de mestrado e doutorado em todos os estados da Federação. Para tal, “estimula e promove iniciativas de novos cursos e de cooperação acadêmica, científica, tecnológica, cultural e de inovação, nos âmbitos nacional e internacional” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012, p. 7). Através de subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação, impulsiona a evolução de todo o SNPG, contribuindo para o aumento da eficiência dos PPGs no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível.

³¹ O Portal disponibiliza para 97 instituições em todo o país cerca de 3.700 títulos e 13.000 bases referenciais. Apenas no ano de 2002 foram contabilizadas cerca de cinco milhões de consultas. (FOPROP, 2015)

Assim, a agência tem sido decisiva para os êxitos alcançados pelo SNPG, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual, como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem.

4.6 Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil

Com a rápida expansão da pós-graduação no Brasil, particularmente nos primeiros anos da década de 1970, o MEC, após observar experiências inclusive internacionais, formulou um mecanismo de acompanhamento e da avaliação do sistema. Assim, a partir de 1976, através da CAPES, surge uma sistemática de avaliação da qualidade da pós-graduação *stricto sensu*, que foi importante para o desenvolvimento e consolidação do SNPG. Reinaldo Guimarães, em depoimento à publicação CAPES, 50 anos, em 2002, afirmou que:

[...] desde sua criação até hoje, a CAPES foi mudando e acabou dando uma contribuição imensa. Dos três componentes — apoio aos estudantes, infraestrutura e avaliação —, sua participação mais significativa reside na avaliação. Foi a avaliação que permitiu a CAPES implementar uma política de pós-graduação no Brasil. (GUIMARÃES, 2002a, p. 285).

Nos anos de 1976 a 1997 vigorou na avaliação anual dos cursos *stricto sensu*, uma classificação com escala conceitual alfabética de A até E, onde a classificação A somente para cursos de padrão internacional. Segundo Verhine e Dantas (2009), a agência adotou um modelo próprio que relacionava os resultados da avaliação à alocação de recursos, além de uma escala única de classificação em cinco níveis. E esta avaliação foi originalmente pensada para gerar parâmetros que orientassem a distribuição das bolsas de estudo (CASTRO; SOARES, 1986 apud BALBACHEVSKY, 2005, p. 283).

Ao longo dos anos de 1980, a agência sistematizou a avaliação, e “buscou sua progressiva informatização; criou as comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento e implantou a prática de visitas *in loco* aos Programas” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1.346).

A partir de 1997, a periodicidade passou a ser trienal, vigorando a atual escala numérica, sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles classificados com notas 6 (seis) e 7 (sete), com os cursos 7 (sete) ocupando o topo do sistema. Nesta forma de classificação, quanto maior a nota, maiores são as exigências aos PPGs, pois a agência

adotou padrões internacionais de qualidade para a avaliação dos PPGs nacionais de excelência, visando uma maior inserção internacional da pós-graduação brasileira.

Até os dias atuais, para que um curso seja reconhecido pelo MEC é necessário que obtenha a nota mínima 3 (três) na avaliação, sendo que a nota 5 (cinco) é a nota máxima atribuída aos PPGs que possuem apenas o mestrado. Os cursos que não alcançam um desempenho satisfatório recebem notas 1 (um) ou 2 (dois), e são reprovados. Os PPGs avaliados com nota 3 tem a possibilidade de abertura de programas de mestrado e a partir do momento que em uma avaliação passam a ser nota 4 podem abrir um curso de doutorado.

Foi adotado um viés mais quantitativo, que afetou a organização da pós-graduação. Com a preocupação de formar pesquisadores e investir na produção científica, a CAPES legitimou o processo de avaliação fazendo uso sistemático de indicadores de produtividade acadêmica e a combinação destes indicadores com procedimentos de revisão por pares, por meio dos dados coletados nos programas de pós-graduação de todo o país.

Quando foi implantada a escala numérica, a CAPES adotou a sistemática de ratificar os cursos 7 (sete), mediante pareceres de consultores internacionais, o que não foi renovado nas avaliações trienais subsequentes (BRASIL, 2010). Para garantir os padrões de qualidade a avaliação passou, então, a ser realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*. Destaca-se que no final dos anos 1990, houve intensos debates devido à sistemática de avaliação implementada pela CAPES. A comunidade acadêmica e a própria CAPES afirmavam a necessidade de se introduzir novos paradigmas na avaliação, pelo fato de não mais ser possível a pós-graduação brasileira ser avaliada com os mesmos critérios que se fazia na década de 1970 (FÁVERO, 1999).

Desta forma, o modelo de avaliação do biênio de 1996/1997, direcionou os PPGs a alterarem a mudança de foco da formação de professores à formação de pesquisadores (KUENZER; MORAES, 2005). Tal modelo, segundo os mesmos autores, promoveu o deslocamento da centralidade na docência para a pesquisa, priorizando a produção científica, através da utilização de indicadores. Esta sistemática de avaliação mudou o direcionamento das políticas para a pós-graduação no Brasil, consolidando-se nos triênios seguintes.

A partir de 1998, num esforço para aumentar a inserção internacional da pós-graduação brasileira, a CAPES passou a avaliar os programas, e não os cursos

individualmente, sendo que o conceito máximo passou a ser 7 para os programas de mestrado e doutorado e 5 para os de mestrado (NICOLATO, 2000; COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2002). Diante dessa nova concepção, o programa passa a ser a unidade básica da pós-graduação *stricto sensu*, não mais os cursos de mestrado e doutorado, com atenção às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, teses e dissertações, projetos e produtos de pesquisa, bem como estrutura curricular e publicações (NASCIMENTO; SALVÁ, 2013).

De acordo com o PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010) os eixos fundamentais que sustentam a avaliação são: a realização por pares de diferentes áreas do conhecimento; a natureza meritocrática (que leva a uma classificação dos campos disciplinares) e a associação de reconhecimento e fomento (que define políticas e estabelece critérios para o financiamento dos PPGs). A natureza exógena da avaliação imposta aos PPGs se dá diante do resultado da organização dos mesmos, que, diante disso, terá ou não financiamento, maior ou menor volume de bolsas, etc. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

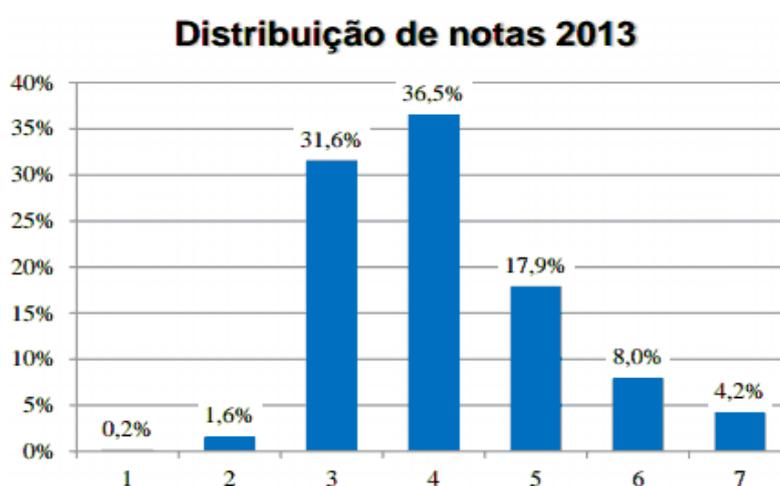
Nessa sistemática, quanto maior a nota do programa, mais recursos financeiros haverá para seu desenvolvimento: programas com conceito 3 recebem quantias bem menores em relação aos demais (4 e 5). Prova disso é que conceito está intimamente relacionado com o montante de recursos financeiros repassados com o Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) e também com o número de bolsas da Demanda Social (DS), ambos da CAPES. Assim, uma instituição ou região brasileira com mais programas notas 5, 6 e 7 não pode ser comparada com uma instituição ou região que possua apenas programas com notas 3 e 4.

No decorrer dos anos, a CAPES aprimorou o processo de avaliação, sendo que em meados da década de 1990 houve um grande avanço, desde a informatização do processo à adoção de critérios mais rígidos para a atribuição das notas. Essas mudanças se devem, em grande parte, ao resultado da avaliação de 1994, que atribuiu conceito “A” - nota máxima da escala - a 41% dos cursos de mestrado e a 53% dos cursos de doutorado (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 1996).

De fato, o SNPG vem passando por uma fase de grande ampliação, em número de cursos e em número de alunos, constatada em vários documentos da CAPES. Esse crescimento se deve também ao modelo de avaliação que a CAPES aplica. Na última avaliação trienal (2010 a 2012), ilustrado na Figura 1, a sexta análise realizada, de acordo

com o atual modelo de avaliação da CAPES, cerca de 1.200 consultores acadêmicos de 48 comissões de área, relativas a cada um dos PPGs, de todas as Instituições de Ensino Superior do País e de Institutos de Pesquisas, analisaram os 3.337 PPGs, que compreendiam 5.082 cursos, sendo 2.893 de mestrado, 1.792 de doutorado e 397 de mestrado profissional foram avaliados através da análise do banco de dados do sistema “Coleta CAPES”. Nesse período, 1,8% PPGs brasileiros foram avaliados com notas 1 e 2 e a maioria deles, 68%, foram avaliados com notas 3 e 4.

Figura 1 – Distribuição de notas na Avaliação Trienal 2013



Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2014)

A maior parte dos PPGs do país obtiveram as notas 4 e 3, (1.219 e 1.054 programas respectivamente), seguidos por 598 PPGs com nota 5. Com a nota 6 foram 598 PPGs, e 140 alcançaram a excelência acadêmica (nota 7). Os resultados dessa avaliação demonstram um total de 60.910 titulados (118.132 no mestrado, 37.356 no doutorado e 11.078 no mestrado profissional) e um total de 1.498.111 produções intelectuais, envolvendo artigos em periódicos, livros e produções técnicas (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

Segundo Aloísio Mercadante, ministro da educação à época da avaliação trienal 2013, a análise das notas demonstrou o crescimento do SNPG em 23% e sua estabilidade. Em relação à nota obtida na avaliação anterior, 69% dos PPGs mantiveram o conceito obtido em 2010, 23% aumentaram de nota e 8% diminuíram (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

A prática da avaliação institucional é um tema recente no contexto europeu e latino-americano, exceto nos Estados Unidos, onde, há muito tempo, são feitas avaliações regulares por órgãos não governamentais (DURHAN, 1992; SCHWARTZMAN, 1990). Segundo os mesmos autores, a avaliação é necessária, pois é o único mecanismo pelo qual se pode estabelecer o padrão de desenvolvimento das instituições como parâmetro para a distribuição de recursos, obrigando a manter um nível mínimo de qualidade. Assim, as avaliações devem ser feitas da maneira mais transparente possível, efetuando a distribuição de recursos de maneira menos personalista.

No Brasil, a avaliação do ensino superior coordenado pelo MEC envolve vários processos para reconhecimento e certificação dos cursos que vem sendo feitos desde os anos 1990, tais como a avaliação dos cursos de graduação, a auto avaliação, a avaliação interna das IES (PDI), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Já a avaliação dos PPGs das universidades públicas, privadas e dos institutos de pesquisa, instituídas pelo Estado através da CAPES, vem se desenvolvendo desde a década de 1970, constituindo um sistema vinculado à comunidade acadêmica e de natureza diagnóstica, de análise do panorama dos PPGs e certificação da qualidade dos cursos *stricto sensu*. As informações coletadas nos PPGs são analisadas e interpretadas a fim de orientar a formulação de políticas e ações estratégicas para o desenvolvimento do SNPG, sendo a avaliação instrumento para concessão de auxílios tanto por parte das agências de fomento nacionais, como dos organismos internacionais. A agência busca a certificação da qualidade dos cursos, bem como a identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de PPGs no território nacional. Em relação à avaliação realizada pela CAPES, Balbachevsky (2005, p.283) afirma que:

[...] permitiu que se criasse uma clara conexão entre desempenho e sucesso: quanto melhor a avaliação alcançada pelo programa, maiores eram suas chances e as de seus pesquisadores de alcançar apoio tanto em bolsas de estudo como em recursos para pesquisa e infraestrutura. Essa situação criou um forte contraste entre a pós-graduação brasileira e os demais níveis de ensino, com os quais, até o presente, o governo não alcançou sucesso em estabelecer uma relação entre resultados e suporte.

Entretanto, esta forma de avaliação externa e claramente centrada no resultado gerou, e ainda geram muitas críticas por parte dos coordenadores e demais docentes dos

PPGs. Esta avaliação está mais orientada para a pesquisa e não tanto para a qualidade do que é ensinado na pós-graduação, já que se baseia numa política para avaliar os resultados dos PPGs e a produção docente.

O que se discute é a forma com que a avaliação é realizada, pois vincula avaliação com fomento valorizando principalmente a quantidade de publicações efetuada em cada período de avaliação aferida, “sobretudo por meio do número de artigos publicados em periódicos indexados, os quais são classificados segundo os rankings internacionais hegemônicos” (GOMES; ELIZALDE, 2014, p. 772). Sobre esse aspecto, Sguissardi e Silva Júnior³² (2009, p. 45) afirmam que “Esta ideologia do produtivismo acadêmico origina-se do Estado, com mediação da CAPES e do CNPq, acrescidos da FINEP e do BNDS, entre outros. O produtivismo acadêmico assume sua forma mais acabada e objetivada no Currículo Lattes”.

A própria CAPES adota oficialmente o fator de impacto das revistas científicas para a avaliação dos programas e cursos de mestrado e doutorado. Nesse sentido, em relato para o site da agência, seu ex-presidente, Jorge Guimarães, diz:

A CAPES tem uma avaliação que não é individual, é coletiva, de professores, orientadores, alunos – a principal parte de um curso – e mesmo docentes visitantes. Não adianta ter um bom pesquisador num curso, com muita produção, interação, se os demais não fazem isso. O curso será castigado por não promover o mesmo para todos (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

Fica claro que a natureza da avaliação passa de diagnóstica à punitiva, na medida em que o curso pode obter uma nota baixa em razão da pouca produtividade (publicação) dos docentes. Essa política de avaliação realizada no Brasil tem suas raízes nas transformações tecnológicas, sociais, econômicas e políticas que afetaram o país a partir do final do século XX. Nesse período, começou a proliferação de discursos enfatizando a importância produtiva dos conhecimentos, revalorizando o papel econômico da educação, efeitos da globalização capitalista, sentidos até hoje, que impactaram fortemente as relações de trabalho (GENTILLI, 2005).

Segundo Maués e Mota (2011), as mudanças sofridas no mundo do trabalho, desde a crise do fordismo até os atuais modelos de acumulação flexível, bem como a

³² Para saber mais sobre produtivismo acadêmico consultar a obra: “Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico”, dos professores Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior.

revolução tecnológica impactaram negativamente, a natureza do trabalho docente. Ainda, de acordo com os mesmos autores, as modificações estruturais na gestão do Estado capitalista repercutiram na educação, evidenciando a centralização das decisões relativas ao processo pedagógico e a atuação do Estado na promoção da avaliação dos resultados. Desta forma, o *quantum* de produção intelectual, sobretudo bibliográfica, passou a ser necessário para conservar os pesquisadores na sua posição estatutária em seu campo científico. E essa categoria produtividade gerada através de políticas de educação e de ciência e tecnologia trouxe efeitos desagregadores para a atividade científica (LUZ, 2005).

A competição não é somente individual, mas também institucional, entre programas internos da mesma universidade e entre estas. O sistema de avaliação prioriza e agrega valor à produção intelectual com fator de impacto, ou seja, periódicos internacionais, o que de certa forma prejudica PPGs e instituições pequenas ou jovens. Nesse sentido, de acordo com Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 218):

Há um processo de competição entre pequenos programas de instituições de maior ou menor prestígio em regiões, em geral, distintas da Sudeste e mesmo no interior desta região. Esta concorrência faz com que os programas menores, quando comparados com os demais, sejam compelidos a seguir o padrão daqueles, pela natureza comparativa da avaliação da CAPES [...]. Este refinar do movimento faz ver quão cruel é esse processo para os programas não tão visíveis, pois impõe uma carga maior de trabalho ao professor-pesquisador e o impele ao produtivismo acadêmico.

Segundo estudo de Nascimento e Salvá (2013), a competição entre os Programas e entre os pares gera abalos físicos e mentais nos pesquisadores que buscam maximizar os pontos Qualis mirando em recursos compensatórios das agências de fomento, e que passam por pressões para, principalmente, não desqualificar o programa. Também, conforme Sguissardi e Silva Júnior, “a publicação compulsória de artigos em coautoria revela mais uma face perversa desta ideologia produtivista que permeia atualmente a universidade” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 226-227). Nesse sentido, Silva (2010, p. 130-131) aponta que a problemática não é a produtividade e sim o efeito do produtivismo:

[...] a produtividade acadêmica passa então a ser avaliada pelo número de publicações e orientações concluídas; pela capacidade de mobilizar recursos externos para financiamento de atividades de pesquisa; pelo número de publicações no exterior (internacionalização) e outros

indicadores que a literatura normalmente associa à produtividade acadêmica [...].

Essa situação aumenta os debates no sentido de que essa forma de avaliação não considera a qualidade das produções acadêmicas, ao contrário do que ocorre em países como os Estados Unidos, por exemplo, onde a quantidade de publicações não interfere na avaliação da instituição.

Gatti et al. (2003), relatam que o modelo de avaliação não deveria pesar a produção dos técnicos e cientistas, sendo este objeto de ponderação das agências de fomento científico e tecnológico. Para Kokubun (2004, p. 195), “as avaliações da CAPES, são antes de tudo, processos de coleta e julgamento de informações para a tomada de decisões e não podem reduzir-se apenas ao conceito final dos programas”. Tal modelo deveria avaliar o processo educacional formativo dos PPGs, não sendo usada para descredenciar PPGs e sim detectar problemas e definir medidas (GATTI et al, 2003). Desta forma, na visão de Schwartzman (1990) as universidades perdem autonomia para um poder central de avaliação, na medida em que a avaliação assume características de intervenção.

A avaliação da pós-graduação é de fundamental importância e deve ocorrer. Seus resultados trazem subsídios para a indução das políticas governamentais de ajustes e crescimento do SNPG. Com a avaliação é possível estabelecer metas para diminuição das assimetrias regionais e até entre as áreas do conhecimento ou mesmo dentro de uma mesma área.

Porém, o caráter punitivo da avaliação deve ser evitado para que se possa reforçar seu caráter educativo que é detectar pontos críticos e encaminhar propostas a serem trabalhadas. Devem ser observadas as especificidades das áreas do conhecimento e as diferenças entre as regiões brasileiras, a fim de se obter bons resultados em relação à formação técnica e acadêmica dos alunos, bem como publicações que possam ter impactos regionais positivos ou que contribuam efetivamente para a comunidade nacional e internacional.

4.6.1 Processo de Avaliação da Pós-Graduação

Para efetivar a sistemática de avaliação a CAPES institui normas específicas, detalhando as etapas, critérios e instrumentos utilizados no processo periódico das avaliações dos PPGs. O MEC se baseia nos resultados dessas avaliações para definir uma política nacional de apoio ao desenvolvimento científico.

Sob o aspecto processual, o sistema de avaliação pode ser dividido em dois processos distintos, a saber: a entrada dos cursos no SNPG e a permanência deles no mesmo. Um novo curso entra no SNPG por meio de uma - APCN e para permanecerem são avaliados por comissões de consultores acadêmicos de alto nível, vinculados às instituições de ensino superior brasileiras.

A avaliação das propostas de cursos novos de mestrado, doutorado ou mestrado profissional é parte do rito estabelecido para admissão de novos programas e cursos como integrantes do SNPG. Na proposta, deve constar o compromisso institucional com a implantação do novo curso, e deve estar claramente explicitado pela documentação das instâncias de deliberação pertinentes.

As propostas deverão atender aos requisitos gerais ³³ definidos pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) e aos critérios e parâmetros específicos da área de avaliação a que elas se vinculem.

Esse processo compreende 3 (três) etapas, de acordo com o artigo 9º, parágrafos 1º, 2º e 3º, da Portaria CAPES nº 193/2011, a saber: a) uma análise técnica realizada pela Diretoria de Avaliação (DAV), relativa às exigências formais e documentais estipuladas; b) a análise de mérito, seguida de emissão de parecer detalhado sobre a proposta, realizada pela Comissão de Área correspondente, sendo facultada a solicitação de parecer "*ad hoc*" e, c) a análise pelo CTC-ES da proposta e do parecer da área seguida de parecer final.

O resultado da avaliação da proposta de curso novo será expresso em parecer circunstanciado, com apreciação sobre os quesitos e itens especificados na Ficha de Avaliação, com atribuição de uma nota, na escala de 1 a 7 (um a sete). As novas propostas devem atender ao padrão de qualidade exigido, sendo recomendadas as que obtiverem nota igual ou superior a 3 (três). Os resultados são encaminhados ao Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) para fundamentar a deliberação desse órgão sobre o reconhecimento dos novos cursos

A avaliação dos PPGs foi estabelecida para diagnosticar o desempenho dos programas e cursos de mestrados, doutorados e mestrados profissionais que integram o SNPG, compreendendo os seguintes processos:

a) Acompanhamento Anual: é realizado antes da avaliação quadrienal por comissões orientadoras de cada área, objetivando uma orientação da atuação dos programas na busca da elevação do desempenho e da qualidade. É apresentado um

³³ Os requisitos gerais aplicáveis às novas propostas de cursos de mestrado e doutorado encontram-se na Portaria CAPES nº 193, de 4 de outubro de 2011.

parecer com comentários da Comissão de Área, o que não atribui notas nem gera pedidos de reconsideração e,

b) Avaliação Quadrienal: realizada anteriormente a cada triênio, passou a ser quadrienal a partir de 2013. A cada quatro anos todos os cursos em funcionamento serão reavaliados para que se atenda a um padrão de desempenho, que compreende as atividades de acompanhamento anual dos programas e a própria avaliação feita pelos consultores. Essas atividades obedecem a três etapas: a preparatória, a de execução da avaliação e a de homologação e divulgação dos resultados.

Toda coleta de informações anual e quadrienal dos programas de pós-graduação (Coleta CAPES) é feita através da Plataforma Sucupira³⁴, uma plataforma *web* implantada em 2014, que permite a transferência de dados diretamente dos PPGs para a CAPES, a confecção dos inúmeros relatórios que serão utilizados no processo de avaliação e a classificação. Essa plataforma é a base de referência do SNPG, permitindo a visualização das informações referentes ao SNPG como um todo, facilitando o acompanhamento da avaliação.

Por meio da coleta de informações dos PPGs, os comitês verificam se as metas propostas no projeto inicial foram atingidas no âmbito do programa, envolvendo os cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. Na avaliação, os cursos que recebem notas 1 e 2 não são reconhecidos pelo MEC e são fechados. A nota 3 corresponde ao padrão mínimo, significando que o programa tem um desempenho razoável. A nota 4 significa um desempenho bom e a nota 5, um desempenho muito bom, de excelência em nível nacional. As notas 6 e 7 são restritas a PPGs que ofereçam doutorado com nível de excelência e que atingiram padrões de nível internacional na área. Ressalta-se que todo novo programa autorizado recebe o conceito 3 até sua primeira avaliação e que a nota 5 é a nota máxima admitida para PPGs que ofereçam apenas mestrado.

A atribuição do conceito final dos cursos é baseada em relatórios confeccionados a partir das informações coletadas dos PPGs e os resultados são apresentados na “ficha de avaliação” individualizadas constando quesitos e itens avaliados, bem como comentários da comissão avaliadora que se traduzem em notas que são homologadas pelo CTC-ES fundamentam a deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento para a continuidade de

³⁴ Através da Plataforma Sucupira, as secretarias dos programas de pós-graduação inserem informações referentes aos dados pessoais, profissionais e acadêmicos dos docentes, discentes. A avaliação do programa pode ser prejudicada por informações esquecidas ou preenchimento inadequado na Plataforma.

funcionamento (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

Antes da realização da avaliação dos PPGs, são publicados os documentos das áreas, com critérios e diretrizes para orientação dos mesmos. Tais documentos são compostos de seis quadros que contemplam considerações gerais sobre o estágio atual da área: requisitos e orientações para propostas de cursos novos; considerações gerais sobre a Avaliação; considerações gerais sobre Qualis-Periódicos, roteiro para classificação de livros, eventos, produtos técnicos e os critérios para a estratificação e uso dos mesmos na avaliação; ficha de avaliação para os PPGs acadêmicos e profissionais; considerações e definições sobre internacionalização/ inserção internacional.

Essas diretrizes são estabelecidas pelos Comitês de Área, formados por consultores acadêmicos, que são os responsáveis pelo processo de avaliação. Seus membros escolhidos pelo mérito e experiência na pós-graduação, critérios de representatividade quanto à especialidade, instituição e região geográfica, sob a coordenação de um pesquisador indicado pela CAPES. Compete ainda aos comitês de área a qualificação de periódicos, anais, jornais e revistas (Qualis) em cada área de pesquisa.

Com o passar dos anos e a repetição desses processos avaliativos, os comitês se transformaram em importantes fóruns para a fixação dos padrões de qualidade da pesquisa e da carreira acadêmica, legitimando objetos de estudo, teorias e metodologias e valorizando determinados padrões de publicação e de interação com a comunidade internacional (COUTINHO, 1996 apud BALBACHEVSKY, 2005, p. 283). Nesse contexto, a atuação e colaboração da comunidade acadêmica são fundamentais para o processo de avaliação da pós-graduação, que o diferencia da graduação. Segundo Kokubun (2004, p. 195):

[...] a implementação da avaliação, de políticas, de programas estratégicos e outras ações devem contar com o efetivo envolvimento dos diversos agentes que integram os sistemas de pós-graduação. Sem esse envolvimento, que pressupõe transparência e debate, há o risco dessas ações serem inócuas.

Segundo Córdova (1998, p. 328 apud Souza; Paula, 2002, p. 9), a reafirmação do princípio da avaliação pelos pares, é um fator de legitimação da própria avaliação coordenada pela CAPES é um dos elementos que garante a qualidade da pós-graduação brasileira.. Nesse sentido, a autora Balbachevsky (2005, p.283), observa que:

[...] a atividade desses comitês teve consequências importantes para o processo de institucionalização dos campos de conhecimento e para a construção da comunidade científica brasileira. O processo de avaliação levado a cabo pela CAPES foi aceito como a mais importante referência de qualidade para os programas de pós-graduação do Brasil.

A avaliação é realizada através das Comissões das várias áreas do conhecimento, que possuem certa liberdade de estabelecer critérios e parâmetros por área, porém são respeitadas as diretrizes gerais, uma filosofia comum para todas. Por meio desses critérios é realizada uma avaliação comparativa entre todos os PPGs nacionais e todos os PPGs de determinada área ou subárea são avaliados pela mesma comissão.

Desta forma, esse sistema está sujeito a ajustes face às mudanças e necessidades do conjunto das áreas do conhecimento, que se distribuem em nove grandes áreas. Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; e, Multidisciplinar. Os processos avaliativos se baseiam nos Documentos de Área, tanto na elaboração e submissão de propostas de cursos novos quanto na avaliação periódica dos cursos em funcionamento. Neles estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos PPGs pertencentes a cada uma das Áreas. Em conjunto com as Fichas de Avaliação e os Relatórios de Avaliação, os Documentos de Área constituem o trinômio que expressa os processos e os resultados da avaliação. Os Documentos de Área e os relatórios de avaliação encontram-se disponíveis nas respectivas páginas das áreas de avaliação.

Em cada área do conhecimento, a CAPES atribui uma “Ficha de Avaliação” constituída pelos indicadores, quesitos básicos estabelecidos pelo CTC-ES para orientação dos PPGs. Nesses quesitos são estabelecidos alguns indicadores que servem como referência para o processo de avaliação. Por meio desses indicadores é atribuído o conceito ao programa de pós-graduação, que irá definir a “produtividade” acadêmica do programa e, de acordo com esse conceito atribuído, garante também o financiamento pelos órgãos de fomento.

Os quesitos da avaliação, tanto para mestrados e doutorados acadêmicos quanto para mestrados profissionais (MP), têm pesos diferentes para cada área de conhecimento. Para esses quesitos é atribuído um peso de acordo com cada área de avaliação, e que somados chegam a 100%, resumindo-se em:

- a) Proposta do programa, com peso 0;

- b) Corpo docente com peso 20%;
- c) Corpo discente com peso 35%;
- d) Produção intelectual com peso 35%;
- e) Inserção social com peso 10%.

Para os mestrados profissionais, os pesos equivalem a 15%, 30%, 30% e 25%, respectivamente (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

A avaliação de uma proposta de mestrado profissional é diferenciada em relação ao acadêmico. Considera-se, dentre outros fatores, Produção Intelectual, Inserção Social, produtos e público alvo distintos e específicos dos cursos profissionais. Apesar dessas diferenças, os cursos profissionais são avaliados, igualmente aos cursos acadêmicos na CAPES, como *stricto sensu*. As propostas de mestrados profissionais devem seguir a Portaria Normativa MEC nº 17/2009 e demais normas da agência envolvendo esta modalidade.

Cada um dos quesitos de avaliação é desmembrado em itens e subitens com as suas respectivas ponderações, a critério de cada área de conhecimento, já que cabe a ela a adaptação dos critérios conforme a necessidade. Ao final, os pesos são transformados em notas traduzidas em: “Muito bom” (correspondente às notas 7 e 6); “Bom” (notas 5 e 4); “Regular” (nota 3) e “Insuficiente” (notas 2 e 1). O quadro 7 apresenta os critérios para a avaliação dos PPGs.

Quadro 7 - Critérios da Avaliação dos Programas de Pós-Graduação

Critérios	Itens de avaliação	Avaliação			
		Adequada	Inadequada		
1-Proposta do Programa (peso zero)	a) Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular; b) Planejamento do Programa com vistas a seu desenvolvimento futuro (contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, os propósitos na melhor formação dos alunos, metas quanto à inserção social mais rica dos egressos, conforme parâmetros da área); c) Infraestrutura para ensino e pesquisa e extensão	Avaliação Qualitativa			
2-Corpo docente (20%)	a) Perfil do corpo docente (consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à proposta do Programa); b) Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e formação do Programa; c) Equilíbrio da distribuição das atividades de pesquisa e/ou formação entre os docentes; d) Contribuição dos docentes para as atividades de ensino e pesquisa na graduação; e) participação do docente em eventos alinhados com a sua área de atuação.	M. Bom	Bom	Regular	Insuficiente
		Avaliação Quantitativa (Pesos definidos por cada área)			
3-Corpo discente, dissertações e teses. (35%)	a) Quantidade de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente e a dimensão do corpo discente; b) Distribuição das orientações em relação aos docentes do Programa, no período de avaliação;	Avaliação Qualitativa			
	c) Qualidade das teses e dissertações e produção discente autor na produção científica do programa aferida por publicações e outros indicadores da área;				
	d) Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas (tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados). e) Participação dos discentes e egressos em eventos alinhados à proposta do Programa.	Avaliação Quantitativa (Pesos definidos por cada área)			
4-Produção Intelectual (35%)	a) Publicações qualificadas do Programa por docente permanente;	Avaliação Qualitativa			
	b) Distribuição de publicações qualificadas em relação corpo docente permanente;				
	c) Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes;	Avaliada com base no Qualis da Área de Artes/Música.			
	d) Produção artística (nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente).				
5-Inserção social (10%)	a) Inserção e impacto regional e/ou nacional do Programa;	Avaliação Qualitativa			
	b) Integração e cooperação com outros Programas e Centros de Pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação;				
	c) Viabilidade/transparência da atuação do Programa.				
100%					

Fonte: Elaborada a partir de Maccari et al (2009) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013).

A avaliação é composta por critérios quantitativos em quase sua totalidade. Na avaliação “80% dos itens de avaliação são de caráter quantitativo; os 20% restantes são qualitativos, mas medidos, em parte, de forma quantitativa” (MACCARI et al. 2009, p. 6).

A Proposta do Programa é um quesito qualitativo, classificada como “Adequada” ou “Inadequada”, tanto para programas acadêmicos, quanto para profissionais. É considerada pré-requisito para a avaliação, e por ser objeto de avaliação permanente, deve ser atualizada e bem apresentada, atendendo os princípios das Áreas do Conhecimento. Assim, a proposta deve ser clara em seus objetivos em relação à formação dos mestres ou doutores, abrangendo as perspectivas do programa com vistas a seu desenvolvimento, contemplando os desafios da área e desenvolvendo metas para o futuro. Avalia-se a produção e aplicação do conhecimento com padrão de excelência de centros internacionais, bem como suas metas quanto à inserção social e profissional dos seus egressos (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013).

Os objetivos do programa na proposta devem estar claros, verificando-se a articulação entre objetivos, estrutura curricular, linhas de pesquisa e projetos e áreas de concentração, infraestrutura até mesmo a atuação do discente egresso, apresentando também a composição do corpo docente, considerando permanentes, colaboradores e visitantes, seguindo o que dispõe as Portarias CAPES nº 01 e nº 02/2012. A descrição da proposta do programa é de grande relevância para evidenciar o caráter profissional da formação discente proposta e o alinhamento deste perfil às demandas das organizações locais por profissionais qualificados (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013).

Os programas com mestrados profissionais devem fazer constar neste quesito, as linhas de atuação, o perfil do público alvo e a demanda de mercado, atendendo às características de cada mestrado profissional. Em linhas gerais, a proposta do programa, “é o espaço reservado para os programas descreverem suas atividades de pesquisa, desenvolvimento e extensão” (MACCARI et al, 2009, p.6).

O corpo docente de um programa é formado por docentes permanentes, colaboradores e visitantes envolvidos com as atividades de ensino, orientação e pesquisa. Os docentes permanentes devem ter majoritariamente, de acordo Portarias nº 01 e nº 02/2012, regime de dedicação de 40 horas semanais de trabalho na instituição e, ao menos

50% do tempo dedicado às atividades do Programa, salvo exceções previstas na Portaria CAPES nº 01/2012.

Em relação ao quesito Corpo Docente, são avaliados a compatibilidade e integração do corpo docente com a Proposta do Programa, observando-se a titulação dos docentes permanentes, bem como as experiências em pesquisa e orientação e a distribuição do corpo docente pelas linhas de pesquisa e estrutura curricular (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013).

O perfil docente tem que estar alinhado com a proposta do curso e a produção docente é um critério para avaliar este alinhamento. Além disso, considera-se a capacidade do corpo docente permanente em obter financiamentos de agências de fomento, estabelecer colaborações técnico-científicas bem como a relevância das pesquisas em níveis nacionais e internacionais, e também a contribuição dos docentes permanentes para a graduação, entre outros (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013).

Observa-se que a atuação de docentes permanentes em até três PPGs pode ser permitida em situações excepcionais, elencadas na Portaria CAPES nº 01/2012. Outra recomendação da agência é que número máximo de orientandos por docente permanente não supere oito.

Os mestrados profissionais deverão incluir entre os docentes permanentes profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação (conforme Portaria Normativa MEC n. 17/2009). O número de docentes do corpo permanente, principalmente daqueles com tempo integral na instituição, deve ser compatível com as atividades diretamente relacionadas ao programa. A atuação do docente e sua titulação devem se adequar à proposta do programa, considerando-se a experiência do docente como profissional e/ou pesquisador. Na avaliação é também considerada a capacidade do corpo docente permanente em estabelecer colaborações técnico-científicas e intercâmbios entre grupos de pesquisa, desenvolvimento e inovação.

O quesito Corpo Discente, Teses e Dissertações equivale a 35% da avaliação. O corpo docente exerce forte influência no corpo discente, já que este é avaliado por meio da produção do trabalho docente. Isto porque, o desempenho do corpo discente é medido praticamente em razão de coautorias em produções de maior impacto, o que afeta o resultado dos demais critérios de avaliação. A CAPES considera que a coautoria na

produção qualificada é um indicador de qualidade dos recursos humanos formados por um Programa, contribuindo para a inserção do egresso no mercado de trabalho.

Segundo Maccari, Lima e Riccio (2009, p. 370), “uma produção robusta, qualificada e bem distribuída, principalmente no que se refere a artigos publicados em periódicos classificados no Sistema Qualis/CAPES, tem grande influência na nota que o programa obterá na avaliação trienal”, considerando que, o critério Produção Intelectual é especialmente influenciado pelo desempenho do corpo docente de um Programa.

A autoria discente em teses e dissertações também é considerada de forma qualitativa e comparativa entre os PPGs. São verificados os números de dissertações e teses defendidas e aprovadas no período e sua proporção em relação ao corpo docente permanente e ao corpo discente, considerando também a produção do egresso da pós-graduação. O destino dos egressos, por conseguinte, é um item da avaliação dos PPGs.

A Produção intelectual objetiva a avaliação dos docentes e discentes em relação ao Qualis. Compreende produção bibliográfica, técnica e/ou artística do PPG, e está baseada no cálculo da pontuação média anual por docente permanente da produção bibliográfica publicada sob a forma de artigos em periódicos qualificados no Qualis, livros e capítulos de livros devidamente avaliados por Comitê de Avaliação. É um quesito quantitativo e tem um peso grande na avaliação. Segundo Maccari et al (2009), o corpo discente (formação do aluno) e a produção intelectual (geração do conhecimento) são resultados da atuação do programa, decisivos no momento da atribuição da nota pela CAPES, pois, juntos abarcam 70% do peso total da avaliação.

A Produção Intelectual deverá preencher critérios quantitativos e qualitativos mínimos definidos pela Área de Avaliação para um programa, observada a distribuição da produção entre os professores do núcleo permanente para que não esteja excessivamente concentrada em apenas alguns docentes. Além disso, a produção intelectual deve guardar estreita relação com a proposta, a(s) área(s) de concentração e/ou linhas de pesquisa (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013).

A média anual da produção intelectual de um Programa em periódicos será calculada tendo como referência o Sistema Qualis das Áreas. O índice de produção médio anual em livros e capítulos publicados por docente permanente, produção do programa em Anais de Eventos, é dado por cálculos que levará ao índice de produção de um programa de pós-graduação.

A produção de um programa veiculada em livros e capítulos de livros é baseada na avaliação física dos mesmos, realizada pelos consultores da Área, que classificam livros e capítulos e produção do programa de trabalhos completos em Anais de Eventos em extratos. O roteiro de classificação e a pontuação correspondente a cada estrato são definidos nos Documentos das Áreas.

Algumas Áreas podem apresentar maior produção em periódicos, outras em livros e capítulos. Para alguns programas, pela necessária rapidez na divulgação de seus resultados, tem relevância a publicação de trabalhos completos em eventos. Os mestrados profissionais, por sua natureza, têm perfil para produção técnica ou tecnológica necessitando ser igualmente valorizada.

A produção tecnológica e técnica oferece importante contribuição para a sociedade e contribui para a produção global do programa, devendo ser analisada de forma qualitativa. Reconhece-se na produção técnica e tecnológica a concretização dos processos de interação academia e sociedade, nas mais variadas formas de produtos e serviços especializados, ao mesmo tempo em que se apresentam como possibilidade de transformação desses mesmos processos (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013).

A produção tecnológica é considerada para a avaliação da produtividade dos docentes sendo consideradas apenas a produção que conte com a participação de docentes permanentes e/ou alunos do programa e vinculadas às áreas de concentração e linhas de pesquisa ou atuação do programa. Essa produção é classificada em estratos, e a especificação dos produtos e a pontuação correspondente a cada estrato é definida no Documento de Área.

Nos mestrados profissionais os produtos científico-tecnológicos a serem considerados, foram definidos a partir da Portaria Normativa MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009. São avaliadas as produções artística, técnica, patentes, inovações e outras produções consideradas relevantes, que incluem: artigos publicados em periódicos técnicos; publicações técnicas (livros) para organismos internacionais ou nacionais; participação em comitês técnicos; editoria de periódicos técnicos como editor científico, associado ou revisor; produtos técnicos; protótipos; patentes; cursos de aperfeiçoamento; capacitação ou especialização para profissionais da área; elaboração de protocolos, normas ou programas; consultoria ou assessoria técnica.

Em relação aos indicadores de produção acadêmica, é considerado o cálculo dos indicadores de produção em periódicos, livros, capítulos, produção técnica e de trabalhos

completos em eventos. Observa-se que algumas produções podem ser excluídas da avaliação do programa caso não se vinculem às áreas de concentração e linhas do PPG ou por pertencerem a docentes vinculados como permanentes em mais de dois PPGs acadêmicos.

A produção científica de um programa deve estar bem distribuída entre os docentes para que haja equilíbrio formação dos mestres e doutores. Segundo, Renato Janine Ribeiro, ex-diretor de Avaliação da CAPES, não é bom que a produção intelectual esteja concentrada em poucos membros do programa, também é negativo ter a orientação conduzida apenas por pequena parte deles. Para que um curso seja avaliado com uma nota muito boa, é recomendável que pelo menos dois terços de seu corpo docente atendam a um ritmo de publicação com qualidade (RIBEIRO, 2015).

Para a agência, a importância da avaliação da produção intelectual do PPG está na compreensão de que aqueles com produção de alta qualidade oferecem, potencialmente, condições para uma melhor formação de alunos. O aspecto da produção intelectual é bastante discutido nessa sistemática já que diz respeito ao excessivo valor dado as publicações internacionais para que um programa possa atingir a excelência acadêmica.

O último quesito, Inserção Social, foi inserido no triênio de 2004-2006, não tem peso expressivo no processo (corresponde entre 10 a 15%, dependendo da área), porém um quesito importante, dado que a inserção social de um Programa tem nas produções técnica e tecnológica importantes ferramentas para o desenvolvimento do País, dada sua relação direta com a produção de conhecimento aplicado e de inovação.

Esse quesito, segundo Maccari et al. (2009), faz parte dos resultados do programa e possui característica mais qualitativa. Por ele são observados os impactos educacional, social, cultural e tecnológico/econômico do programa, considerando a existência de intercâmbios, parcerias, projetos de cooperação e produção conjunta com outros PPGs e centros de pesquisa bem como a mobilidade discente e docente nacional e internacional, divulgação científica do programa, entre outros.

Para os PPGs no nível de excelência é fundamental que as divulgações permitam avaliar o impacto de suas atividades, das ações de seu corpo docente e liderança em pesquisa em níveis nacional ou internacional (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013).

O impacto social do programa é também um ponto de avaliação devendo ser consideradas as ações junto ao Ensino Fundamental e Médio no âmbito local, regional e nacional. Segundo Jorge Almeida Guimarães, ex-presidente da agência, “o programa de

pós-graduação é analisado por sua integração com a educação básica e a formação de professores para este segmento. Também há incentivo para que os cursos consolidados e mais bem avaliados auxiliem os programas mais recentes, por exemplo” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

Nos PPGs com mestrados profissionais avalia-se a participação em convênios ou programas de cooperação com organizações, conselhos, corporações profissionais e outras instituições voltadas para a área de conhecimento do programa bem como a introdução de novos produtos ou serviços (educacionais, tecnológicos, diagnósticos, etc.), com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico, contribuindo também para o desenvolvimento local, regional ou nacional. O curso de mestrado profissional deve formar recursos humanos qualificados para a sociedade buscando atender os objetivos definidos para esta modalidade, contribuindo para o desenvolvimento dos discentes envolvidos e organizações públicas ou privadas envolvidas. Nesse contexto, a inserção e interação com o respectivo setor externo (social) é indispensável no caso de um programa profissional, e deve produzir resultados relevantes que possam ser objetivamente descritos e apreciados (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013).

Outro quesito qualitativo dos PPGs de excelência é a sua internacionalização. Neste quesito, para a avaliação, são importantes a participação de docentes visitantes estrangeiros, oferecimento de disciplinas em outras línguas, a capacidade de envio de alunos ao exterior assim como a atração de docentes e alunos do exterior. Para que haja maior visibilidade destes processos, a página do programa (em no mínimo 3 línguas) também é um parâmetro de avaliação, assim como a interação de docentes e alunos com produções científicas com parceiros internacionais.

Percebe-se que a avaliação nacional dos PPGs, está cada vez mais rigorosa e abrangente. A inserção social dos mesmos torna-se cada vez mais importante e outras exigências, como inovação tecnológica e registro de patentes, também estão sendo consideradas na atribuição de conceitos.

A avaliação da qualidade dos PPGs, observa, portanto, uma série de critérios um tanto quanto complexos, levando em consideração diversos aspectos importantes, especialmente os voltados à pesquisa e publicações científicas. Nesse processo, em casos especiais, os consultores *ad hoc* podem fazer visitas *in loco* para observar o número de

professores, a titulação dos docentes, o número de horas na instituição e a produção científica e tecnológica, entre outros quesitos (LEITE; VIANA; PEREIRA, 2010).

Os efeitos desses critérios, entretanto, não são totalmente satisfatórios, por serem tipicamente acadêmicos, já que a própria avaliação possui natureza essencialmente acadêmica, conduzida por docentes especialistas da área, porém não necessariamente especialistas em avaliação. Assim, “menor atenção é dada ao ensino, à extensão, à cooperação com setores empresariais e governamentais e ao impacto que as atividades desenvolvidas nos programas possam ter na sociedade em geral” (SPAGNOLO; SOUZA, 2004, p. 9). O que a CAPES faz é uma avaliação realizada comparativamente entre os PPGs, ou seja, a mesma comissão avalia todos os PPGs de determinada área ou subárea de avaliação.

Também se observa a aplicação de um modelo único de avaliação para todos os programas, não sendo consideradas as especificidades das áreas, conforme afirma Lovisolo (2005, p. 75): “os programas são avaliados por objetivos uniformes em vez de promover a diversificação das ações e uma avaliação do processo a partir de objetivos específicos”. Como exemplo, pode-se observar a área de exatas, que computa a produção científica de um docente quando este tem um aluno de pós-graduação como coautor. Já a área de humanas não possui essa tradição, sendo um pouco mais difícil. Outras áreas, exigem que a tese ou dissertação resulte em publicações de um determinado nível de qualidade. Observa-se que, os resultados obtidos pelos programas devem estar relacionados com a forma pela qual que são geridos e organizados e não somente com variáveis quantitativas (VICENTIN; PASSADOR, 2008).

O que se observa é que, na prática, as variáveis quantitativas induzem os pesquisadores a adotar uma estratégia de maximização dos pontos Qualis, o que favorece a manutenção do taylorismo intelectual, cujo próprio PNPG da CAPES já afirmou que o “taylorismo intelectual e o imperativo do *publish ou perish* (que) invadiram todas as áreas e isso refletiu na avaliação, com predomínio da quantidade sobre a qualidade” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2011 p. 127). É necessário, portanto, esforços para que também sejam criados mecanismos de avaliação que priorizem a qualidade das publicações em todas as áreas.

De acordo com as teorias do sociólogo Pierre Bourdieu, o valor agregado ao campo da pós-graduação é uma construção social ligada à competência e ao reconhecimento. Assim, os docentes, sob pena de serem descredenciados, esforçam-se

para reproduzir os critérios que possibilitam a ele próprio e ao seu Programa obter maior reputação acadêmica e visibilidade no campo. Neste campo, a busca pela reputação está relacionada à capacidade do pesquisador em atender de forma competente aos critérios de avaliação existentes no interior das organizações científicas, o que o autor chama de capital científico dentro do campo.

A CAPES, portanto, através da implantação da avaliação e financiamento que normatizou as relações do campo, torna-se o agente articulador das políticas públicas de pós-graduação, onde fixa as regras baseadas na meritocracia, gerando recursos financeiros para fomento da ciência, em articulação com os pesquisadores (BORATIM, 2014).

Neste contexto, cita-se também os critérios adotados pelo CNPq na distribuição de recursos, que prioriza os pesquisadores, considerados produtivos. Da mesma forma que a CAPES, a partir da nota cinco, exige que determinado número de docentes permanentes sejam bolsista de produtividade do CNPq ou coordene projetos de pesquisas financiados por agências de fomento estadual, nacional ou internacional (MACARI; LIMA; RICIO, 2009). Conforme o programa alcance notas maiores, o número de professores que assume tais responsabilidades pode ser ampliado. Assim, segundo os mesmos autores, aos PPGs que obtiverem nota cinco é exigido que 10% dos docentes permanentes sejam bolsistas de produtividade ou coordenem projetos financiados por alguma agência de fomento; em PPGs que obtiverem nota 6 esse número se eleva para 25%, e para 40% em PPGs que conquistarem nota sete (MACARI, LIMA; RICCIO, 2009). Nesse sentido, afirmam os autores Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 183) que:

Diante do sistema de competitividade que se consolida, produzindo efeitos que reconfiguram a identidade da universidade em geral e das estatais públicas em particular, a bolsa produtividade em seus diferentes níveis, que definem verdadeira escala de prestígio e poder no meio acadêmico-científico, tornou-se objeto de desejo e, portanto, de acirrada disputa apesar de seus valores monetários relativamente baixos.

Para Tagliavini (2008), a produção não quer dizer somente publicação, implica também ser um bom professor na pós-graduação e na graduação, ser competente em cargos administrativos, beneficiando o coletivo da instituição universitária, contribuindo para a construção de uma universidade de qualidade.

Há de se considerar, portanto, que nem só de publicações vivem os docentes de um programa de pós-graduação. Além das atividades nas quais se relacionam diretamente

com os alunos, também são estimulados a se dedicar a atividades de outras naturezas, como as relacionadas à gestão e administração de seus setores e departamentos, que podem conferir status, prestígio ou formas específicas de poder dentro das instituições, o que Bourdieu (1983) chama de “capital político” (ou institucional). Entretanto, esta análise não entra para a pontuação na avaliação da CAPES.

Porém, convém destacar que de acordo com a teoria do mesmo autor, o campo científico, como estrutura hierarquizada e pré-estabelecida da pós-graduação foi convencionalizada pelos próprios agentes do campo e as regras são reconhecidas por eles. Assim, é “a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer” (BOURDIEU, 2004, p. 23). A prática universitária decorre, portanto, “das políticas e imposições oficiais, mas, ao mesmo tempo, como produto das relações das instituições e dos professores com essas políticas e imposições” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 19).

Enfim, o campo da ciência é uma área de conflitos e forças, que sofre influências, não só internas, mas do Estado e também dos mercados internacionais. Os docentes e os programas de pós-graduação seguem regras da CAPES, já que o corpo de avaliadores, ocupando a posição dominante na hierarquia do desse campo científico, são os agentes que definem os critérios de avaliação e de reconhecimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. As exigências fixadas para o jogo, a partir da análise dos quesitos da avaliação, em grande parte, são alcançadas somente pelos dominantes, ou seja, as universidades e as instituições que se destacarem.

4.6.2 O Qualis

Para que a produção intelectual dos pesquisadores de um determinado campo científico se torne frutífera, deve ser publicada através dos canais de comunicação da ciência. A produção deve ser difundida, para ser citada e influenciar outros pesquisadores, construindo assim uma massa crítica que contribui com a comunidade científica.

Conforme Whitley (2000 apud CARVALHO et al, 2012), os canais formais podem ser considerados como aqueles de ampla divulgação e de maior facilidade na recuperação de informações, sendo os principais meios através dos quais a ciência controla a concessão de reputação dentro do campo.

Além dos indicadores numéricos, a avaliação dos PPGs emprega também indicadores qualitativos, e um dos mais importantes indicadores de qualidade é a

classificação do periódico na área de avaliação onde a revista tem o escopo melhor caracterizado.

O canal formal que a CAPES se utiliza para avaliar a qualidade da produção de um PPG é a base de dados Qualis, que é a ferramenta de classificação dos periódicos implantada em 1998 (pela própria agência) para aprimorar os indicadores de produção científica no processo de avaliação. Trata-se de um sistema eletrônico que qualifica a produção docente da por meio de uma análise de periódicos, de eventos, de produção artística e de livros, com a finalidade de estratificação da qualidade da produção intelectual dos PPG, baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta, ou seja, aferindo a qualidade dos artigos e outros tipos de produção a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação da produção intelectual dos PPGs, quanto ao âmbito da circulação e à qualidade, por área de avaliação (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015). Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos PPGs para a divulgação da sua produção.

A classificação segue uma série de critérios definidos pela própria CAPES, como número de exemplares circulantes, número de bases de dados em que está indexado, número de instituições que publicam na revista, etc. No Brasil, as revistas acadêmicas são catalogadas por Qualis, da seguinte forma: A1 e A2 (Excelência internacional), B1 e B2 (Excelência nacional), B3, B4 e B5 (relevância média), C – baixa relevância, a partir da abrangência da circulação, que pode ser local, nacional ou internacional (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015). Esta classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização.

A entrada de periódicos para o Qualis é automática, a partir dos relatórios anuais dos PPGs. É necessário haver pelo menos uma publicação em determinado periódico, feita por docente permanente de programa de pós-graduação acompanhado pela CAPES, para que o mesmo venha a ser classificado no Qualis. Após o processamento dos relatórios, as comissões de área fazem a atualização da classificação das revistas existentes no banco de dados e classificam as novas revistas, inseridas no processamento, as quais tiveram publicações relatadas no ano base (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013).

A medição da qualidade de uma pesquisa se dá com o fator de impacto que uma revista científica tem nas áreas. Cada área do conhecimento estabelece a sua hierarquia de revistas (e de outras produções) e publica um Qualis, isto é, sua classificação delas, já que existem cinco tipos principais de produção – em periódicos, em anais de eventos, em livros, em patentes e em produção artística – cada um coloca seus desafios específicos.

Em princípio, o fator de impacto se mede tomando-se uma revista científica, verificando quantas citações revistas científicas qualificadas fizeram de um número dela e dividindo-se esse total de citações pela quantidade de artigos publicados naquele exemplar. Esse fator, segundo Renato Janine Ribeiro, ex-diretor de avaliação da CAPES, é uma média que indica que há uma probabilidade maior de o artigo ser lido e, assim, ser citado, medindo não apenas a qualidade de artigos isolados, mas como uma publicação contribui com a comunidade científica. Segundo o autor:

[...] se a revista A publicou 20 artigos, que foram citados 100 vezes, seu fator de impacto é cinco. Mas, se nas outras publicações saiu apenas uma referência a algum daqueles artigos, e nada mais, o fator é 0,05 (ou seja, um dividido por 20). Dessa forma, não se mede apenas a qualidade da revista, mas o seu “impacto”, ou seja, sua fecundidade (RIBEIRO, 2007).

Pode-se dizer que o Qualis é uma base incompleta, pois um mesmo periódico pode ter diferentes classificações, dependendo da área de avaliação. Além disso, somente periódicos relatados anualmente pelos PPGs são incluídos no banco de dados e as atualizações ocorrem, geralmente, uma única vez por ano, por área de avaliação. Porém, a base é importante para a avaliação, já que promove a CAPES o conhecimento das pesquisas de docentes e alunos, consideradas como indicadores mais relevantes na determinação do padrão de qualidade dos cursos.

Os critérios para classificação de periódicos de cada Área de Avaliação e o Qualis Periódicos estão disponíveis na página da internet da CAPES e o aplicativo que permite a classificação e consulta ao Qualis das Áreas, bem como a divulgação dos critérios utilizados para a classificação de periódicos é o WebQualis.

4.6.3 Excelência e Padrão Internacional

A busca por uma educação pública de excelência é pauta da Constituição Federal de 1988, a qual explicita a “garantia do padrão de qualidade” como um dever. A Constituição refere-se à qualidade do que é ensinado em todos os níveis do ensino. Porém,

no que tange à pós-graduação, a busca por este padrão envolve a qualidade de seu produto, que vem a ser a pesquisa propriamente dita. Nesse sentido, um curso ou programa de pós-graduação consolidado, que atinja todos os critérios estabelecidos e que atinja as notas máximas, podem ser considerados de excelência, tendo em vista que este curso ou programa pode ser comparado com outros, em nível internacional.

Para isso, esforços devem ser feitos para que o curso ou programa possa inserir-se internacionalmente, além de receber bons conceitos em todos os quesitos de avaliação. Em sentido amplo, a inserção internacional de uma IES pode se realizar tanto por atividades discentes, quanto docentes, tais como estágios de pesquisas no exterior, participação em cursos e congressos internacionais, celebração de coorientações ou cotutelas³⁵ de mestrado e doutorado. Além disso, ela depende da formação de centros de pesquisas internos ou em consórcio com outras IES (MARRARA, 2007).

As ações de internacionalização requerem investimentos pesados em sua estruturação, que não cabe análise aqui, e que não seriam possíveis sem os investimentos da CAPES e do CNPq e outras agências estaduais de fomento em bolsas e outros auxílios financeiros. Portanto, “o papel das agências de fomento tem sido igualmente fundamental no apoio à criação de centros de pesquisas transnacionais, através de programas de intercâmbio coletivo, envolvendo alunos de graduação, pós-graduação, pesquisadores e docentes” (MARRARA, 2007, p. 249). O autor cita como exemplos o UNIBRAL e o PROBRAL, programas organizados pela CAPES para estimular parcerias entre instituições brasileiras e alemãs.

As diretrizes ministeriais estabelecidas já no PNPG 2005-2010 afirmavam que as políticas de cooperação internacional se fundamentam no aprimoramento do SNPG, devendo-se inserir em estratégias de desenvolvimento econômico e social do país (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2004, p. 61 e 89). Em continuação, o PNPG vigente aponta mecanismos para dinamizar a internacionalização, destacando-se o aumento das publicações com instituições estrangeiras bem como o envio de bolsistas ao exterior.

O tema internacionalização se tornou relevante para as instituições de ensino superior brasileiras, especificamente para a pós-graduação na medida a CAPES concede

³⁵ Na cotutela o aluno de pós-graduação obtém um diploma com validade nas duas instituições em que realizou suas pesquisas. As regras de formação das bancas de defesa e de apresentação dos trabalhos de conclusão são diferenciadas na cotutela. Já a coorientação exige, em regra, apenas a participação de um docente externo na atividade de orientação do aluno. (MARRARA, 2007).

as notas máximas de avaliação aos PPGs com melhores condições para inserir-se internacionalmente, conforme a intensidade de seu trânsito em grupos de pesquisa e de formação em pesquisa atuando em outros países.

Adicionalmente deve haver ações e formas inovadoras na pesquisa e na formação de mestres e doutores, avaliando-se seus resultados. Para Marrara (2007), dificilmente uma IES goza de respeito internacional sem que produza conhecimento de relevância supralocal, isto porque o renome internacional de uma instituição está ligado à qualidade de seus programas de ensino e pesquisa.

De acordo com Oliveira Filho et al. (2005), o Brasil vem aumentando sua participação nas publicações científicas internacionais. A publicação se torna essencial no processo de inserção internacional e sua divulgação em periódicos especializados, possibilita a visibilidade e acessibilidade das pesquisas.

Assim o processo de “internacionalização acadêmica”, conforme Marrara (2007) tem interessado de forma crescente às universidades brasileiras e estrangeiras, bem como às agências de fomento, incluindo a CAPES e o CNPq. Daí a obtenção das notas máximas amplia o reconhecimento das IES e do programa bem avaliado, além de lhes permitir o acesso a certos recursos financeiros exclusivos para PPGs com reconhecido nível de excelência, com notas 6 e 7, tais como os provenientes do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX).

A inserção internacional pode ser característica de PPGs reconhecidos na CAPES com qualquer nota, dependendo de suas especificidades. No entanto, as notas 6 e 7 são reservadas exclusivamente para programas com doutorado, classificados com nota 5 e conceito “Muito Bom” em todos os quesitos (Proposta do Programa; Corpo Docente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual e Inserção Social) da Ficha de Avaliação e que, obrigatoriamente, apresentem desempenho equivalente ao de centros internacionais de excelência da área.

Para que os PPGs alcancem as notas 6 e 7, deverão atingir uma posição consolidada nacionalmente, ou seja, atingir um potencial em formação de pessoas e contribuição em pesquisas. A avaliação visa identificar, portanto, um conjunto de atividades que evidenciem a maturidade e a qualidade das atividades do programa de excelência, sendo necessário que o programa contribua de forma relevante em grupos de pesquisa e de pós-graduação³⁶.

³⁶ Ademais, soma-se a isso, um conjunto de outras prescrições e, para nós bastante questionáveis do ponto de vista da capilaridade com as demandas nacionais. Assim, no discurso institucional da CAPES, o

Nesse sentido, as ações que objetivam a internacionalização devem ser empreendidas pelos PPGs que almejam as notas máximas estão: a mobilidade de docentes e discentes para atuarem em atividades científicas no exterior; oferta de disciplinas e cursos diferenciados; oferta de disciplinas em língua inglesa ou outra; prospecção e atração de estudantes estrangeiros para integrar o quadro discente dos PPGs; calendários escolares que permitissem maior flexibilidade; contratação de professores referência internacional para atuarem parte do ano nos PPGs, entre outras possibilidades.

O intercâmbio de alunos e professores com instituições internacionais bem reputadas, através de doutorado sanduíche, pós-doutorado, envio e recebimento de professores visitantes entre outros, bem como a publicação em periódicos editados no exterior, se tornam fundamentais para que o programa possa ser bem avaliado nesse quesito. Refere-se aqui à realização de intercâmbios acadêmicos, estágios de pesquisa ou pós-doutorados, bem como à participação em eventos ou cursos na instituição estrangeira, visando à complementação da formação recebida na IES de origem.

Quanto maior o fator de impacto do periódico, mais valorizado; receber/enviar professores visitantes (quanto mais sênior o professor e mais produção de impacto ele tem, mais valorizado; liderar e/ou participar de grupos/redes/projetos de pesquisa que tenha pesquisadores de diferentes partes do mundo; publicações conjuntas com pesquisadores estrangeiros no Brasil ou exterior, quanto mais relevante o pesquisador e maior o fator de impacto o periódico, mais valorizado; participação de docentes/discentes em eventos/congressos internacionais; participação em comissões organizadoras de eventos internacionais realizados no Brasil ou no exterior; membros de conselho editorial de periódicos; editoria científica de periódico de impacto elevado no estrangeiro; ter projeto de pesquisa financiado por agência internacional; ser *referee* em periódicos e/ou

programa de pós-graduação deve ser polo de atração para a realização dos projetos de estágios seniores ou pós-doutorais ou de atividades similares, assim como de alunos para doutorados sanduíche, com produção de reconhecida qualidade na área; captação de recursos externos para pesquisa, em especial, financiamento internacional; envio regular de alunos de doutorado para estágio sanduíche em instituições estrangeiras; convênios baseados em reciprocidade e na forma de redes de pesquisa; intercâmbio que envolva financiamento recíproco entre os parceiros; participação em bancas no exterior; produção intelectual em cooperação com pesquisadores estrangeiros; participação de docentes em editoria internacional e arbitragem de artigos em periódicos qualificados; participação em editais internacionais; intensidade da mobilidade internacional de docentes e discentes, tanto no envio quanto no recebimento; estímulo a programas de doutorado sanduíche e pós-doutorado com produção científica vinculada a temas internacionais; cotutela; dupla titulação com programas de referência no exterior; participação de docentes permanentes em comitês de organização de eventos internacionais e em organizações internacionais; participação internacional de docentes permanentes como professores visitantes; prêmios e reconhecimento de nível internacional; conferências e palestras no exterior; cursos ofertados no Brasil por docentes/pesquisadores estrangeiros e em língua inglesa, entre outros.

eventos internacionais; participar de bancas no exterior; cotutela ou coorientação de teses de instituições do exterior, entre outros.

A consolidação e a liderança nacional do programa como formador de recursos humanos para a pesquisa e a pós-graduação serão avaliadas pelo desempenho do programa na formação de recursos humanos e de nucleação de grupos de pesquisa em outros estados e regiões do país, sendo observados a situação atual e o histórico do Programa como formador de recursos humanos, considerando a inserção dos discentes e egressos no sistema de pesquisa e pós-graduação. Serão também considerados os convênios interinstitucionais para a formação de recursos humanos (do tipo DINTER ou MINTER) e para a realização de pesquisa (editais de cooperação interinstitucionais, tipo PROCAD e outros) como indicadores de integração e solidariedade com outros PPGs, com vistas ao aprimoramento do sistema de pós-graduação.

O grau de internacionalização de um programa de pós-graduação *stricto sensu* será maior quanto maior for o número de grupos no exterior que o programa atua em conjunto. A repercussão científica desta atuação será maior quanto mais bem reputado sejam os grupos interlocutores do programa. Esta atuação deverá gerar fluxos de pesquisa, pessoas e recursos materiais e financeiros nos dois sentidos – entrada e saída do programa. O elemento qualificador para esta atuação é a qualidade científica das atividades do programa e o tempo é essencial para criar estas relações. A internacionalização decorre de ações contínuas, planejadas não apenas no nível do programa, mas também no nível institucional. As condições do entorno, do ambiente externo também ajudam a pressionar, direcionar e incentivar. Por isso alguns PPGs e instituições estão longe de alcançar.

Em suma, a partir das diretrizes da educação, da ciência e tecnologia e das relações internacionais brasileiras, é possível visualizar as políticas de internacionalização acadêmica no Brasil, incluindo as estabelecidas no nível de pós-graduação, como um mecanismo essencial, não somente para a formação acadêmica (discente e docente), como também para a solução de problemas brasileiros e comuns da humanidade (neste sentido, TELES, 2005), bem como para a divulgação e promoção do conhecimento guiado por um ideal de solidariedade.

Nesse sentido, as ações de internacionalização são importantes pois visam a formação acadêmica tanto dos discentes, quanto dos docentes bem como a promoção e difusão do conhecimento em solidariedade com outras instituições e países.

O PNPG, além disso, estabelece que “a avaliação de cada área deverá também ser expressa com indicadores relativos à sua expressão científica e social, no contexto

nacional e internacional” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2004, p. 64), demonstrando que a contribuição da IES para temas de relevância nacional e internacional não deverá ser ignorada.

Percebe-se que para atingir a nota máxima, o programa deverá apresentar um desempenho altamente diferenciado em relação aos demais, ou seja, deverá estar consolidado e ser líder em produção de conhecimentos e formador de recursos humanos para pesquisa e pós-graduação. E isso não é uma tarefa fácil para os PPGs e instituições que almejam a excelência.

Nessa busca, é importante que haja nucleação com PPGs e grupos de pesquisa; visibilidade e transparência na sua atuação e inserção e impacto regional e nacional, integração e solidariedade com outros PPGs, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013). Ressalta-se a forte influência dos modelos estadunidense e europeu, evidenciado no próprio Parecer CFE nº 977/65, como dito anteriormente.

Segundo Santos (2003), o contexto de dominação do mercado consumidor e desestímulo das iniciativas de desenvolvimento tecnológico dos países periféricos, alimentado principalmente pelos Estados Unidos da América, forjou a exigência do padrão internacional junto aos pesquisadores brasileiros e desta forma, os temas e a qualidade das pesquisas deveriam estar em consonância com a produção intelectual dos países desenvolvidos (SANTOS 2003). E essa internacionalização como regra imposta pela CAPES não leva em conta as especificidades das áreas e dos PPGs que vivem em uma realidade diferente da dos PPGs dos grandes centros. Neste sentido, nas palavras de Santos (2003, p. 631):

[...] A internacionalização das publicações é um padrão totalmente adequado aos trabalhos nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas, cujos temas não estão, necessariamente, circunscritos a um espaço geográfico, cultural e histórico. A publicação em periódicos internacionais e de trabalhos na área de Ciências Humanas é algo muito mais difícil e improvável [...]

Tendo em vista que a publicação em periódicos estrangeiros e a qualidade dos veículos de divulgação são determinantes para a boa avaliação dos PPGs, neste processo, a busca pela excelência se torna distante para alguns PPGs. Os PPGs de áreas com características endógenas não conseguirão publicar em periódicos internacionais, já que

os critérios para definir a pontuação da produção intelectual objetivados no Qualis não respeitam as especificidades de área, de região e de instituição (BORATIM, 2014).

4.6.4 Desafios Futuros para Avaliar Programas de Pós-Graduação

Em decorrência do desenvolvimento do PNPG 2011-2020, em 2012, a CAPES instituiu, através de Portaria, a Comissão Nacional Especial para acompanhar a implantação do PNPG 2011-2020 e coordenar a elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa. Sob a liderança da DAV da CAPES, com a participação da comunidade científica nacional e empresarial, a comissão elaborou procedimentos para modernizar a avaliação do SNPG.

A partir de 2013, os seis temas centrais, abordados nas atividades dessa comissão para a pós-graduação foram: Avaliação, Inovação, Internacionalização, Redes e Associações, Inter e Multidisciplinaridade e Educação Básica. Considerando que a pós-graduação possui um papel indutor na educação, ciência, tecnologia e inovação no país e considerando as demandas atuais, a comissão recomendou, entre outros assuntos, que será necessário fazer algumas alterações no processo de avaliação da CAPES (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, p. 8), tais como:

- a) Implantar de imediato a periodicidade quadrienal para os PPGs com notas 3, 4, e 5 para obter maior eficiência do sistema (que cresce a um ritmo de quase 10% ao ano) e a periodicidade de cinco anos para os PPGs com notas 6 e 7, permitindo avaliações intermediárias sempre que necessário;
- b) Incorporar avaliação com especialistas internacionais de notório reconhecimento nas áreas dos PPGs com notas 6 e 7;
- c) Estudar a possibilidade de adoção de redução de parâmetros ou indicadores quantitativos de avaliação de processos, ampliando os indicadores de resultado, sem prejuízo para a qualidade da própria avaliação;
- d) Subsidiar ações para a consolidação dos mestrados profissionais, com estudos de avaliação do impacto e eficácia dessa modalidade, bem como a análise dos indicadores de resultados utilizados;
- e) Diferenciar os comitês de avaliação e o período avaliativo para os Mestrados Profissionais, com indicadores e critérios específicos (algumas áreas já

desenvolveram fichas de avaliação diferentes da acadêmica, com maior valorização de produtos que não artigos e livros);

- f) Introduzir indicadores de avaliação que induzam a interdisciplinaridade e atuação em redes em associações;
- g) Incluir indicadores de resultado específicos de verificação e avaliação de destino dos egressos;
- h) Incluir indicadores de resultado objetivos de produção tecnológica nas áreas pertinentes, especialmente nos PPGs onde este tema é parte dos objetivos dos cursos;
- i) Incorporar indicadores de resultado específicos do impacto do PPG no desenvolvimento regional (especialmente nos PPGs onde este tema é parte dos objetivos do curso);
- j) Introduzir indicadores de avaliação de resultado que apontem novas ações indutoras para interação com a Educação Básica e;
- k) Fazer estudos de avaliação do SNPG de forma a induzir mestrados e doutorados nos setores produtivos, sem deixar de se preocupar com as ações de formação de Recursos Humanos para o próprio sistema acadêmico brasileiro.

De acordo com a comissão, as mudanças previstas para a avaliação, tanto no processo quanto no conteúdo necessitarão ocorrer para que possa correções no SNPG. O próprio PNPG 2011-2020, reconhece que o sistema de avaliação não conseguiu se ajustar à diversidade das áreas de conhecimento, indicando que:

Historicamente, houve a hegemonia ou a predominância de critérios, culturas e procedimentos das ciências exatas e naturais, as quais migraram para outras áreas [...]. No curso dos anos, o taylorismo intelectual e o imperativo do publish ou perish invadiram todas as áreas e isso refletiu na avaliação, com o predomínio da quantidade sobre a qualidade. Ademais, as áreas profissionais e aplicadas continuam sendo avaliadas a partir de parâmetros das áreas básicas e acadêmicas, prevalecendo o paper e o livro sobre as criações e os inventos. Por fim, a periodicidade da avaliação continua sendo excessivamente curta para as necessidades dos programas, que mal têm tempo para esperar pelos efeitos das mudanças implementadas e adensar as propostas e os resultados delas decorrente (BRASIL, 2012, p. 127).

Assim, as distorções devem ser corrigidas a fim de atender o que foi pré-estabelecido no Plano vigente: “os princípios que nortearão o sistema de avaliação da

próxima década são: a diversidade e a busca pelo contínuo aperfeiçoamento, que deverão ser observados pelos Comitês e as instâncias superiores” (BRASIL, 2012, p. 7).

A partir de 2014, a comissão teve como foco a elaboração da agenda Nacional de Pesquisa, envolvendo os grandes temas de interesse do país e a articulação das instâncias decisórias, das agências de fomento e dos demais atores sociais relevantes.

Nos últimos anos, uma das estratégias de sucesso que a CAPES está utilizando na pós-graduação é o fomento a ações de cooperação internacional. Assim, o diálogo de profissionais brasileiros com seus pares de outros países e a imersão em programas e missões de estudos no exterior ampliam horizontes, favorecendo o crescimento da produção científica e a construção de novos espaços de conhecimento, oportunidades que, atualmente, também estão sendo oferecidas aos professores da educação básica (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012, p. 200). Em sua nova fase, a CAPES acumulou a responsabilidade de estimular e fomentar a educação básica, inclusive como parte integrante e fundamental da proposta do novo PNPG 2011-2020.

5 DIAGNÓSTICO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UFSCAR

5.1 Universidade Federal de São Carlos: um breve histórico da pós-graduação na UFSCar

A Fundação Universidade Federal de São Carlos (FUFSCar) foi por muitos anos a única Instituição Federal de Ensino Superior localizada no interior do Estado de São Paulo, na cidade de São Carlos.

A discussão para o projeto de implantação da universidade teve início em 1960, favorecida pela atuação de uma representação política marcante dos deputados e médicos Lauro Monteiro Cruz, o mentor do processo de criação da UFSCar, e Ernesto Pereira Lopes, fazendo parte do Conselho dos Curadores por vários anos. O período era conturbado e a educação superior do país enfrentava a necessidade de uma reforma universitária (SGUISSARDI, 1993). Os mentores políticos da UFSCar, trabalharam durante os oito anos para garantir sua implantação em São Carlos.

Em 22 de maio de 1968, a universidade foi fundada pelo Decreto nº 6.758, como Fundação, iniciando suas atividades letivas em 1970, nas instalações na antiga fazenda Trancham, em São Carlos, contando com 10 professores e 20 e poucos funcionários. Os espaços físicos da fazenda foram adaptados para receber os 100 primeiros alunos nos cursos de Engenharia de Materiais e Licenciatura em Ciências, onde as coelheiras viraram salas de aula, o estábulo deu espaço ao laboratório de química (SGUISSARDI, 1993). Assim, conforme Sguissardi (1993, p. 12-13):

Esse decreto foi o resultado de quase 8 anos articulações políticas complexas que envolveram múltiplos e variados interesses e que puseram em lados opostos, entre outros, a USP, o jornal O Estado de São Paulo, a Escola Paulista de Medicina e lideranças estaduais e nacionais da antiga UDN, nas pessoas dos deputados federais Ernesto Pereira Lopes e Lauro Monteiro da Cruz, durante todos esses anos, e do gov. Roberto de Abreu Sodré e ministros Tarso Dutra e Rondon Pacheco, nos anos 67/68.

De acordo com Sguissardi (1993, p. 121), após o decreto 6.758/ 68, respaldado na Lei 4.759/65, que determinava que as universidades e escolas isoladas federais sediadas fora da capital dos Estados tivessem a denominação da cidade-sede, a UFSCar a princípio foi chamada de Universidade Federal de São Paulo (UFSP) e após a definição do local (São Carlos), passou a denominar-se Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Apesar do decreto de instituição da UFSCar ter sido assinado em 1968, a universidade foi criada com a promulgação da Lei 3.835, de 13 de dezembro de 1960, junto com a federalização da Universidade da Paraíba. A partir daí, inicia-se um movimento político para a instituição de uma universidade federal do interior do Estado de São Paulo.

Alguns acadêmicos vindos de instituições renomadas como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Universidade de São Paulo (USP), Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), tiveram a missão de pensar na organização acadêmica da UFSCar, baseada na formação de professores e profissionais na área de tecnologia. Entre esses acadêmicos estavam o primeiro reitor da UFSCar o Professor Heitor Gurgulino de Souza (diretor científico da Organização dos Estados Americanos – OEA e administrador de Educação e Ciência), e os principais articuladores: o Professor Sérgio Mascarenhas (professor de Física da EESC/ USP) e o Professor Edson Rodrigues (professor catedrático da USP) (SGUISSARDI, 1993).

A intenção deste grupo era criar uma universidade de qualidade voltada para a utilização de todos os recursos tecnológicos e educacionais para a industrialização do país e o combate ao analfabetismo, qualificando profissionais para atuarem na área tecnológica e professores para o ensino primário e secundário. Nessa perspectiva, foram criados os primeiros cursos: o extinto curso de Licenciatura em Ciências e Bacharelado em Engenharia de Ciências de Materiais (hoje Engenharia de Materiais).

Ressalta-se que o curso de Engenharia de Ciências de Materiais foi pioneiro na América Latina, devido a inexistência no país de especialistas nessa nova área de conhecimento. Por ser tratar de um curso inovador na área, o Conselho Federal de Educação (CFE) não o reconheceu na época. Na oportunidade, o CFE dizia que o curso de graduação em Engenharia de Ciências de Materiais “[...] além de conter impropriedade de denominação, nem corresponde à modalidade de engenharia estabelecida pela legislação vigente, nem poderia ser criado por uma universidade legalmente constituída.” (SGUISSARDI, 1993, p. 157). A criação do curso de graduação foi a primeira etapa do projeto Engenharia de Materiais da UFSCar, que, seguindo a tendência mundial, tinha o objetivo de implementar a formação de recursos humanos e servir de base para uma mudança no panorama das tradicionais engenharias: mecânica, metalúrgica, civil e química. O mercado carecia de profissionais interdisciplinares que atuassem com forte base científica na resolução de problemas tecnológicos. (DEMa..., 2012).

Este curso de graduação se tornou importante na área de engenharias. Nove anos depois, foi criado o curso de mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais. Mais tarde UFSCar investiu em um programa de formação de recursos humanos no nível de doutorado, visto que inexistia no país especialistas na nova área de engenharia de materiais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2015).

Tendo sido instituída na forma de fundação, a UFSCar careceu de órgãos colegiados durante toda sua primeira década de existência e a maioria das funções universitárias eram exercidas por um Conselho de Curadores (SGUISSARDI, 1993). Segundo relatado por Sguissardi (1993, p.159), mesmo o primeiro reitor, Heitor Gurgulino de Souza, só foi nomeado seis meses após o início das atividades regulares de ensino.

A partir 1978, com a criação dos colegiados observa-se um processo de democratização nas decisões do *campus*, com a participação dos colegiados no Conselho de Curadores da universidade. Preocupados com a eleição da lista sêxtupla para reitor, os curadores autorizaram que fossem instalados o Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE, uma vez que posteriormente ao nome se agregou a extensão, passando a ser Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) e o Conselho Universitário (SGUISSARDI, 1993, p.183). Assim foi realizada a eleição do primeiro reitor por eleição direta e partidária, o professor Munir Rachid, empossado em 1984

O *campus* principal da universidade, com 645 hectares, fica em São Carlos (SP) oferece várias opções de cursos de graduação, cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, além de vários programas de extensão. O *campus* Araras (SP), foi criado em 1991 com a incorporação várias unidades paulistas do extinto Programa Nacional de Melhoramento da Cana-de-Açúcar (Planalsucar), órgão ligado ao Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2010, p.13).

O terceiro *campus* da UFSCar em Sorocaba, iniciou suas atividades acadêmicas em 2006 em espaço cedido pela Faculdade de Engenharia de Sorocaba (FACENS) e em 2008 as atividades se iniciaram em um *campus* próprio. Já, o quarto *campus* da UFSCar foi construído em 2013, foi resultado da doação da fazenda Lagoa do Sino de propriedade do escritor Raduan Nassar, fazenda está localizada na região entre Buri (SP) e Campina do Monte Alegre (SP), e tem quase a mesma extensão do *campus* principal, com 647 hectares.

Ao longo do tempo, a UFSCar visou a formação acadêmica, a produção e disseminação do conhecimento e a divulgação científica, tecnológica, cultural e artística

(UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013), buscando construir qualidade acadêmica aliada a compromisso social, marca que a transformou em uma universidade de vanguarda. Para isso conta hoje com cerca de mais de 90% do quadro de docentes que são mestres ou doutores que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão em regime de dedicação exclusiva.

Os princípios da UFSCar estão pautados na busca pela excelência e pelo compromisso social, conforme aponta seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), onde consta que as atividades fins da universidade são o ensino, a pesquisa e a extensão e sua missão é produzir e tornar acessível o conhecimento. Desta forma, “nesta conceituação sintética o tornar acessível envolve tanto a formação dos alunos – graduação e pós-graduação – como a interação com os diferentes segmentos da sociedade para o compartilhamento e (re)construção do conhecimento” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2010, p. 23).

Desde o princípio até hoje, a instituição se envolve com as questões sociais, e desenvolvendo vários programas relacionados com a sociedade e também com o meio ambiente, através da Coordenadoria Especial para o Meio Ambiente (CEMA), que atua em programas específicos de manejo de resíduos, educação ambiental, preservação de áreas verdes e conservação de energia elétrica. A universidade, desde 1999, busca oferecer condições a jovens de grupos populares da cidade de São Carlos de se submeterem a exame vestibular por meio do curso pré-vestibular para alunos socioeconomicamente desfavorecidos. Anualmente, se recebem por volta de 400 alunos, dos quais em torno de 20% têm sido aprovados em exames das universidades públicas paulistas. Na mesma linha, o Programa de Ações Afirmativas, aprovado em 2006, que por meio de cotas, ofereceu uma forma de acesso diferenciado ao ensino superior. Também são realizados exames para seleção de candidatos em processos seletivos independentes, por exemplo, a modalidade de ensino a distância, Pedagogia da Terra (SILVA, 2008). De acordo com a UFSCar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014, p. 27):

A expansão dos programas de Ações Afirmativas e de atendimento de pessoas com necessidades especiais levou a FUFSCar a enfrentar grandes desafios e a promover as transformações necessárias no seu cotidiano acadêmico, requerendo, inclusive, ampliação e diversificação de ações e serviços de apoio aos docentes e discentes, face à nova e benéfica diversidade sociocultural que se apresentou.

Para administrar toda a demanda, que aumenta a cada ano, UFSCar conta com as políticas executadas pela Reitoria e pelas Pró-Reitorias de Administração (ProAd), Gestão de Pessoas (ProGPe), Assuntos Comunitários (ProAce), Graduação (ProGrad), Pós-Graduação (ProPG), Pesquisa (ProPq) e Extensão (ProEx), auxiliadas pelas Secretarias de Informática (SIN), Planejamento e Desenvolvimento Institucional (SPDI), Educação à Distância (SEAD) e Secretaria de Relações Internacionais (SRInter). As atividades também são gerenciadas pelas Coordenadorias de Comunicação Social (CCS) e Especial para o Meio Ambiente (CEMA), pelo Escritório de Desenvolvimento Físico (EDF) e pela Procuradoria Federal junto à UFSCar (PF), além das Prefeituras Universitárias nos *campi* (PU), atividades destacadas no quadro 8. Atualmente a universidade conta com 48 departamentos acadêmicos da Universidade divididos em oito centros: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências em Gestão e Tecnologia, Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade, Ciências Exatas e de Tecnologia, Ciências Humanas e Biológicas, Educação e Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

O quadro 8 expõe os indicadores da UFSCar nos anos de 2010 e 2016, confirmando sua grande expansão em números. A construção dos outros 3 campi, a contratação de novos docentes e a abertura de novas vagas e cursos de graduação foram responsáveis pela nova realidade. Ressaltando que, no final de 2010, a UFSCar ofereceu 61 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, chegando a 2016 chega a 81 cursos.

Quadro 8 - Indicadores gerais da UFSCar

Ano	2010	2016
GRADUAÇÃO		
Cursos de graduação (presenciais e à distância)	62	66
Total de Alunos	11.184	14.446
PÓS-GRADUAÇÃO		
Cursos de Mestrado Acadêmico	34	42
Cursos de Mestrado Profissional	5	10
Cursos de Doutorado	22	29
Número de Alunos de Mestrado Acadêmico	1.471	1.971
Número de Alunos do Mestrado Profissional	243	420
Números de Alunos de Doutorado	1.106	1.697
Número de Teses e Dissertações	569	1.040
Total de Estudantes de Pós-graduação (M, D, MP)	2.820	4.397
ATIVIDADES DE EXTENSÃO		
Cursos de Especialização (<i>lato sensu</i>)	46	33
Alunos da Especialização (<i>lato sensu</i>)	1.736	-
NÚMEROS DE SERVIDORES		
Docentes de 3º grau	968	1.243

NÚMEROS DE SERVIDORES		
Docentes de ensino básico, técnico e tecnológico	15	13
Técnicos-Administrativos	867	1.027
ÁREA CONSTRUÍDA POR CAMPUS (1000 M2)		
São Carlos	137	188,1
Araras	25	45,9
Sorocaba	7,2	46,3
Lagoa do Sino	-	5,5
INDICADORES TCU		
2016		
Custos Corrente /Aluno Equivalente	19.117,31	
Aluno Tempo Integral / Docente	13,51	
Aluno Tempo Integral / Técnico Administrativo	10,12	
Técnicos / Docentes	1,33	
Grau de participação estudantil (GPE)	0,66	
Grau de envolvimento com Pós- Graduação (GEPE)	0,22	
Conceito CAPES p/ Pós-Graduação	4,17	
Índice de Qualificação do Corpo Docente	4,85	
Taxa de Sucesso na Graduação	49,10	

Fonte: SPDI/UFSCar (2016)

Feita essa breve caracterização geral, cabe dizer que um dos grandes desafios que a instituição se colocou nos últimos anos é a questão da internacionalização da educação superior, que era, pelo menos até 2015, uma das metas do governo federal para a Educação Superior.

Na UFSCar, em relação à graduação, a meta da internacionalização foi atingida com o estabelecimento de condições para o reconhecimento de disciplinas cursadas em outras IES e instituições estrangeiras em razão de mobilidade discente, e programas de intercâmbio, especialmente pelo Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)³⁷. Assim,

³⁷ Programa lançado pelo Governo Federal em 2011, com o objetivo de enviar 100.000 estudantes ao exterior. A falta de estrutura adequada para tratar da mobilidade de estudantes – uma das principais atividades do processo de internacionalização das IES – expôs uma grande lacuna ainda existente no país. Poucas instituições contam com um escritório internacional estabelecido, com dotação orçamentária e recursos humanos bem capacitados para desenvolver suas atividades. Muitas instituições tiveram que rapidamente se adequar e criar escritórios de relações internacionais, tanto para operar as atividades associadas ao programa CsF, como para acolher as inúmeras delegações de IES estrangeiras que passaram a vir cada vez mais ao Brasil, em busca de parcerias e de alunos. (JOSÉ CELSO FREIRE JUNIOR, Internacionalização de Instituições de Ensino Superior no Brasil, UNESP).

constatou-se boa procura pela mobilidade, conforme atesta a SRInter, que no ano de 2014 “houve a participação de alunos em programas de mobilidade nacional e internacional – ANDIFES, AUGM, Ciência sem Fronteiras, PLI, BRACOL, dentre outros”³⁸ (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014, p. 40). Esse processo contou com esforços da Universidade para se tornar realidade, conforme afirma o seu Relatório de Gestão do Exercício de 2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014, p. 27):

A intensificação do processo de internacionalização do ensino de graduação no ano de 2013 fez com que a UFSCar desenvolvesse de forma sistemática uma série de ações, que possibilitou reunir ricas e novas experiências, preparando-a para os desafios do Programa Ciência sem Fronteiras, instituído pelo Governo Federal.

O Programa Ciência sem Fronteiras ofertou bolsas de mobilidade no exterior para estudantes e docentes, contribuindo para a internacionalização de parte das instituições no país, incluindo a UFSCar, o que possibilitou visibilidade internacional e parcerias institucionais.

Nesta missão, a contribuição da Secretaria Geral de Relações Internacionais (SRInter) criada em 2009 (em substituição à antiga Assessoria da Reitoria para Assuntos Internacionais), tem sido fundamental para o fortalecimento das ações para o desenvolvimento da política de relações internacionais na UFSCar através da promoção da cooperação e do intercâmbio, científico e acadêmico entre a UFSCar e instituições estrangeiras. A SRInter atua principalmente no estabelecimento e desenvolvimento de acordos e convênios internacionais na coordenação e em procedimentos para execução de programas de intercâmbio discente e docente. Apoiar também a participação em eventos de interesse no que se refere a questões de internacionalização da educação e

Na UFSCar a 1ª chamada pública concedeu bolsas a partir de janeiro de 2012. Até dezembro de 2014, 1.302 alunos de graduação da UFSCar foram aprovados no referido programa, para diversos países. (UFSCar, 2015, p.184).

³⁸ A SRInter divulga bolsas para Programas do GCUB (BRACOL – Programa "Internacional Estudantil Brasil - Colômbia", com intercâmbio de alunos de graduação entre a UFSCar e universidades da Colômbia - graduação sanduíche; PROPAT-BRASIL-MÉXICO - Programa de Bolsas de Pós-Graduação em Pecuária e Agricultura Tropicais Brasil-México, Programa BRAFITEC – Parceria Universitária – França; do Programa de bolsas para licenciatura na França – Université de Picardie Jules Verne; Programa de Bolsa de Estudos para Alunos de Graduação do governo da Coréia do Sul, do Programa Ciência sem Fronteiras – graduação sanduíche; do Intercâmbio de Estudantes de Graduação pelo Programa ESCALA Estudantes de Graduação da AUGM; do Intercâmbio de Docentes pelo Programa ESCALA Docente da AUGM; do Intercâmbio de Pessoal Técnico-administrativo pelo Programa ESCALA Gestores e Administradores; do Programa de intercâmbio para a Universidade do Porto, Portugal; entre outras (UFSCar, 2015, p. 173).

missões de representantes institucionais estrangeiros à UFSCar, e de representantes da UFSCar a instituições acadêmicas estrangeiras.

Atualmente, a UFSCar é membro das seguintes organizações internacionais: Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), Grupo Tordesillas, Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB). Cada organização, com suas especificidades, promove editais internacionais, bem como chamadas de mobilidade docente e discente, e programas de intercâmbio, dentre outras atividades (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2015, p.174).

A internacionalização das atividades de pesquisa e pós-graduação é um processo irreversível já que o impacto é medido pelos *rankings* acadêmicos e pela avaliação trienal da CAPES. Em relação à pós-graduação, pode-se dizer que o processo de internacionalização está relacionado com o aumento dos PPGs e sua produtividade. O salto quantitativo de artigos científicos no país se deve aos esforços de pesquisadores e docentes de pós-graduação que resultaram na infraestrutura institucional da pós-graduação nas últimas décadas, proporcionando mais publicações em nível internacional. Somado a isso, as recomendações do Plano Nacional de Pós-Graduação e da própria CAPES direcionam para este caminho, o que falaremos mais adiante.

Desde a criação da UFSCar, entendeu-se que a produção do conhecimento era a base de todas as suas atividades, e por ser uma universidade construída de forma democrática, baseada em decisões dos colegiados superiores com a participação da comunidade universitária, sua atuação procurou atingir várias áreas do conhecimento e vários segmentos da sociedade. Assim, segundo documentos oficiais da própria instituição, “o princípio de excelência acadêmica com compromisso social, fundamenta a missão da UFSCar de produzir e tornar acessível o conhecimento, por meio das três atividades indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2010, p.20).

5.2 Perfil da Pós-Graduação *stricto sensu* da UFSCar

A UFSCar é uma universidade que se destaca pelo trabalho de pesquisa e a formação de pesquisadores através de seus Programas de Mestrado e Doutorado. As atividades de pós-graduação na UFSCar têm como objetivo o processo contínuo de

formação de recursos humanos e de produção de conhecimento “primando pela competência acadêmico-científica, pela criação de cursos inovadores e pela adoção de uma política de qualificação docente no País e no exterior” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2008, p. 19).

O ensino de pós-graduação é influenciado pelos cursos de graduação, pela capacitação do corpo docente e pela consolidação das atividades de pesquisa dentro de cada área de conhecimento. E esses fatores devem estar de acordo com os princípios do seu PDI, tais como: “excelência acadêmica”, “indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão”, “universidade compromissada com a sociedade” e a “integração graduação/pós-graduação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004).

Cabe dizer que a UFSCar preza por um ensino gratuito. Nesse sentido, também os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da instituição são todos gratuitos e comprometidos com a formação do aluno. Segundo o Relatório da Gestão dos anos de 2000 a 2004 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004, p. 18):

A UFSCar possui um perfil de vanguarda em um ensino público, gratuito e de qualidade, com o objetivo de formar um profissional altamente qualificado para o atendimento às demandas crescentes do mercado de trabalho.

Seguindo esses princípios, a pós-graduação *stricto sensu* da UFSCar se compõe de PPGs que oferecem cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado, distribuídos nos campi de São Carlos, Araras e Sorocaba. Tais PPGs estão inseridos nos cinco centros existentes na Universidade: Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET), Centro de Educação e Ciências Humanas- CECH, Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (CCTS) e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (ProPG).

A pós-graduação é gerida, considerando seu Regimento Geral, a partir de seu conselho superior, o Conselho de Pós-Graduação (CoPG). Pode-se dizer que uma característica marcante da política de PG da UFSCar é a grande autonomia conferida aos seus PPGs, desde que Regimento Geral da Pós-Graduação seja atendido (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014).

Os PPGs contam com seus próprios Regimentos Internos e são geridos pelas Comissões de Pós-Graduação (CPG), que é o conselho interno de decisões de cada programa, além de uma coordenação e vice coordenação, as quais passaram a ter assento nos conselhos dos respectivos centros acadêmicos, além de já participarem do CoPG.

A UFSCar viveu nos últimos anos uma considerável expansão em resposta às diretrizes de seu PDI. Em relação ao espaço físico, a UFSCar, com seus quatro campi, teve uma ampliação de 55% entre os anos de 2008 a 2016 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016). A expansão da universidade trouxe grandes desafios para seus gestores, visto que houve aumento no número de vagas, novas obras a serem gerenciadas, e a demanda pela manutenção dos espaços físicos, sem o correspondente crescimento do quadro de pessoal especializado e também de técnicos administrativos.

Lembrando que a partir de 2009, com o Programa de Expansão das Universidades Federais, a UFSCar passou por um processo de grande expansão, assim como outras universidades federais, recebendo recursos para sua expansão física, aumento no número de vagas e 20 novos cursos de graduação. O Projeto inicial do REUNI enviado pela UFSCar previa um crescimento de 70% das vagas de graduação, considerado o vestibular de 2008, e também a duplicação das vagas no período noturno. Nesse projeto havia também a previsão de recursos financeiros e humanos para sua concretização (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011, p. 22). Em 2010 a UFSCar passou a oferecer 57 cursos, com um total de 2.577 vagas na graduação.

Em relação à pós-graduação, houve a expansão dos programas e cursos, bem como do número de estudantes envolvidos com os mesmos. As metas propostas eram de se atingir 33 cursos de Mestrado e 23 de Doutorado em 2010, chegando este à 25 até 2017³⁹. Entretanto, o crescimento da pós-graduação ultrapassou a meta inicial (chegando a 34 Mestrados 2010) passando em 2014 a 49 Mestrados e 27 Doutorados (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014). Entre os anos de 2009 e 2010, a comunidade acadêmica foi responsável pela criação de cinco novos PPG's, cinco cursos de mestrado e três de doutorado na universidade. Além disso, foram apresentadas à CAPES em 2010 proposta para oito novos PPGs, das quais três foram aprovadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011, p. 24).

Em 2013, a UFSCar despendeu esforços para finalizar o processo de implantação dos cursos de graduação criados em 2008 e 2009, por incentivo do programa REUNI, e para concretizar a proposta de criação do novo *campus* - Lagoa do Sino. Associados a outros fatores, estes esforços redundaram em um crescimento institucional significativo o que impactou diretamente nas atividades acadêmicas e administrativas da universidade. Tal crescimento pode ser notado nos anos de 2012 e 2013, conforme registrado no

³⁹ Informações disponíveis no site oficial da instituição sobre o assunto. Para maiores detalhes ver: <<http://www.reuni.ufscar.br>>

Relatório de Gestão do Exercício de 2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014, p. 21):

O crescimento da UFSCar em 2013 se deu em função, principalmente, do aumento de sua estrutura acadêmica por motivo da criação de um novo campus, de mais um centro acadêmico, três novos departamentos acadêmicos, três novos cursos de graduação, com suas respectivas coordenações, e pelo aumento do número de cursos de pós-graduação, que passou de 66, em 2012, para 74, em 2013, com a abertura de 8 novos cursos, compreendendo cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado.

Além dos impactos na estrutura acadêmica e administrativa, houve consequentemente o aumento da comunidade acadêmica, de acordo com os registros do mesmo Relatório (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014, p.21):

[...] o número de alunos, principalmente com o aumento de cursos de mestrado e de doutorado, cresceu significativamente, passando de 3.619, em 2012, para 3.780 em 2013. O número de docentes passou de 977 em 2012, para 1093, em 2013, e o quadro de servidores técnico-administrativos teve um pequeno crescimento passando de 894, em 2012, para 909, em 2013.

5.2.1 O histórico do processo de fortalecimento da Pós-Graduação na UFSCar até os dias atuais

A pós-graduação brasileira acabou nascendo em meio ao regime militar brasileiro, com poucos espaços para contestação, onde a pesquisa tinha um traço de orientação pelo Estado, de caráter tecnicista, como já relatado. Assim, surgem os primeiros PPGs dentro das universidades, locais que possibilitaram as pesquisas e também discussões sobre o cenário político e econômico do país. E foi nesse cenário que, em 1975, começaram os estudos para a criação da pós-graduação na UFSCar, por meio de uma comissão instituída pela Reitoria, a Comissão Central de Pós-Graduação (CCPG), presidida pelo professor José Galízia Tundisi (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007):

No que tange a pós-graduação, em 15 de abril de 1975, o Reitor Luiz Edmundo de Magalhães nomeou uma comissão para proceder estudos para implantação da Pós-Graduação na Universidade Federal de São Carlos [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007, p.18).

Surge, então, no ano de 1976 a pós-graduação e a pesquisa na UFSCar, com a implantação dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Biológicas, com área de concentração em Ecologia e Recursos Naturais (atual PPGERN), com os cursos de mestrado e doutorado e Educação (PPGE), com o curso de mestrado, “como resultado da qualificação do corpo docente, das atividades de pesquisa já existentes e do reconhecimento da relação direta entre pesquisa e o ensino de pós-graduação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007, p. 17). Neste ano a pós-graduação *stricto sensu* contava com 37 alunos.

Com a instalação do CEPE, em 1978, foi criada também sua Câmara de Pós-Graduação e Pesquisa⁴⁰ (CaPG), em 15 de setembro do mesmo ano. Neste período já estavam em funcionamento os três primeiros PPGs da UFSCar: Educação, Ciências Biológicas e Educação Especial. Destaca-se que ainda antes da criação da CaPG, em agosto de 1978, houve a primeira defesa de dissertação na UFSCar, fruto do Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas.⁴¹

A criação da CaPG ligada ao CEPE, em 1978, bem como a aprovação do primeiro Regimento Geral da Pós-Graduação da UFSCar em abril de 1981, assinado pelo Reitor William Saad Hossne, foram fundamentais para direcionar as atividades de pós-graduação e pesquisa na universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007).

Em 1978 foi criado o mestrado em Educação Especial, em 1979 surge o curso de mestrado em Ciência e Engenharia dos Materiais e em 1980 o mestrado acadêmico em Química, e em 1981 a primeira tese de doutorado foi defendida (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007).

Segundo Sguissardi (1993), a pós-graduação da UFSCar foi definida por princípios estabelecidos já no início das primeiras atividades da Universidade, em 1970. Isto porque, desde a sua criação a UFSCar teve como política institucional priorizar a contratação de servidores docentes e técnicos administrativos em regime de trabalho em tempo integral e dedicação exclusiva no caso de docentes.

⁴⁰ A CaPG foi composta primeiramente por: José Galízia Tundizi, José Albertino Rosário Rodrigues, Henrique Krieger, João Mello da Silva, José Roberto Gonçalves da Silva, Tocaya Matsumara Tundisi, Arno Rudi Schawantes e a aluna pós-graduanda Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. (UFSCAR, 2007, p.18).

⁴¹ A primeira defesa de mestrado foi de Marilene Cruz Barbieri, docente já aposentada do então Departamento de Ciências Biológicas, defendeu a dissertação “Alguns aspectos da reprodução de *Geophagus brasiliensis* (Quoy & Gaimard, 1824) na Represa do Lobo, Estado de São Paulo” (UFSCAR 2007, p. 19).

A instituição nesta época possuía professores ainda não pós-graduados e como almejava a maior qualificação possível para seus docentes, incentivava a realização de cursos de mestrado e doutorado. Pode-se dizer que, “na época, a proposta de implantação de cursos de pós-graduação na Universidade veio atender a política de capacitação profissional do corpo docente da Instituição” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2003, p. 12). “Subjacente a essa política estava a meta de se ter uma instituição forte em pesquisa, visto o conceito estabelecido do necessário equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão para uma universidade de qualidade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007, p. 17).

Lembrando que primeiras atividades de pós-graduação iniciaram em 1976 com os programas de Ecologia e Recursos Naturais (mestrado e doutorado) e em Educação (mestrado), na gestão do Professor Luiz Edmundo de Magalhães, cujas “[...] metas prioritárias, segundo suas palavras, eram a pesquisa e a implantação de cursos de pós-graduação”. SGUISSARDI (1993, p.166)

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (PPGE) criado no ano de 1976 por um grupo de educadores liderados pelo professor Dermeval Saviani, durante a ditadura militar, na passagem do governo Médici para Geisel, é um dos programas mais antigos do Brasil e atualmente um dos maiores da universidade em número de alunos e trabalhos defendidos, tendo sido avaliado com nota 5 na última avaliação da CAPES. Seu curso de Mestrado foi um dos primeiros do país e em 1991, foi implantado o curso de Doutorado. Em 2014, o programa superou a marca de mil Trabalhos de Conclusão.

Historicamente, o ambiente acadêmico PPGE estava intimamente ligado às lutas pela democracia. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2006). Assim, “com essa marca de nascença, não apenas a sua origem está relacionada àquele contexto, mas também o ambiente acadêmico que o marcou nos primeiros tempos, devendo a tais circunstâncias um dos elementos de sua própria história” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2006, p.3). Sobre o momento político em que se deu a implantação do PPGE na UFSCar:

[...] tanto docentes quanto ex-alunos daquela época convergem no entendimento sobre o ambiente que se vivia no PPGE/UFSCar, intimamente ligado às lutas pela democracia. Além disso, ele se constituiu num *lôcus* de estudos críticos sobre o Estado, a sociedade, e a própria política educacional da ditadura militar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2006, p. 3).

A partir da segunda metade da década de 70, a UFSCar já era uma universidade que participava ativamente dos movimentos sociais, onde já havia eleições igualitárias e debates envolvendo alunos, docentes e funcionários (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2006). Houve, na época, intensos debates na UFSCar sobre a redemocratização do país.

O curso de Pós-Graduação em Ciências Biológicas (atual Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais (PPGERN)) fundado pelo professor José Galízia Tundizi, iniciou suas atividades em 1976, com seus cursos de Mestrado e Doutorado que complementaram 40 anos de existência em 2016. De iniciativa de um grupo de docentes de várias áreas que vislumbraram a importância dessa área para o País, numa época em que a Ecologia ainda era iniciante no mundo, o PPGERN foi o primeiro programa de pós-graduação do Brasil na área de Ecologia e Meio Ambiente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007, p.40). O núcleo de pesquisa do programa tinha a preocupação inicial de utilizar uma abordagem sistêmica para o tratamento da questão ambiental por meio de um planejamento consistente de pesquisa ecológica, direcionado a um modelo padrão de ecossistema regional, o que propiciou um programa amplo, com vários campos de atividades (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007). A primeira defesa de dissertação de mestrado no programa ocorreu em 1978 e a de doutorado em 1981. Inicialmente apoiado em infraestrutura e recursos humanos limitados, o PPGERN se tornou um dos maiores Programas de Pós-Graduação da UFSCar em números e qualidade, fruto de esforços de seus coordenadores e ações dinâmicas:

[...] o PPGERN teve rápida expansão, atuando como multiplicador e programas de formação de recursos humanos na área de Ecologia, dando origem a novos cursos de graduação e de pós-graduação tanto em Ecologia quanto em áreas correlatas, na própria UFSCar e, também, em outras universidades do País. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007, p. 38).

Outro importante PPG da UFSCar, o Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais (PPGCEM), criado em 1979, tem sua história de sucesso confundida com o Departamento de Engenharia de Materiais⁴² (DEMa), que surge em

⁴² O DEMa é um departamento organizado por meio de diferentes unidades, tais como, o Centro de Caracterização e Desenvolvimento de Materiais (CCDM), o Núcleo de Informação Tecnológica em Materiais (NIT/Materiais), o Laboratório de Caracterização Estrutural (LCE/DEMa/ UFSCar), o Núcleo de Reologia e Processamento de Polímeros (NRPP) e programas específicos de extensão (DEMa. Pioneirismo..., 2012).

1972, consolidando-se como um órgão acadêmico de geração e desenvolvimento de atividades interdisciplinares de ensino (graduação, pós-graduação *stricto sensu* e cursos de extensão), de pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico e de prestação de serviços, tornando-se referência nacional e internacional na sua área (DEMa..., 2012, p.6).

O curso de graduação em Engenharia de Ciências de Materiais (hoje Engenharia de Materiais), iniciou suas atividades em 1970 com o início das atividades da UFSCar e foi o pioneiro na América Latina. Nove anos depois, foi criado o curso de mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais e devido a inexistência no país de especialistas na nova área de engenharia de materiais, a universidade foi levada mais tarde a investir em um programa de formação de recursos humanos no nível de doutorado, em 1987 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2015).

Merece destaque o curso de mestrado em Ciência e Engenharia dos Materiais criado junto ao Programa de Pós-Graduação, teve sua história confundida com a história de sucesso do Departamento de Engenharia de Materiais que completou 44 anos de existência em 2016. Isto se deve com o nascimento do programa junto a um departamento forte e os pesquisadores que ali estavam. Em 1977, o Departamento de Engenharia de Materiais (DEMa) já contava com uma massa crítica de docentes qualificados, as atividades de pesquisas em desenvolvimento por esses docentes já eram significativas pelos recursos do Projeto BID-FINEP, que permitiram a montagem de vários laboratórios e o curso em Engenharia de Materiais, pioneiro na América Latina, já estava se consolidando pelo sucesso de seus egressos no mercado de trabalho⁴³.

De acordo com dados inseridos pelo PPGCEM na Plataforma Sucupira da CAPES, em 1/12/77 a Câmara Departamental do DEMa designou o Prof. Dr. José Roberto da Silva para realizar estudo preliminar sobre a viabilidade da criação de um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Engenharia de Materiais, com áreas de concentração em Metalurgia, Cerâmica e Polímeros. O Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais (PPG-CEM/UFSCar) nasceu com o início das atividades acadêmicas do curso de mestrado em Engenharia de Materiais em 1979 com três áreas de concentração: cerâmica, metalurgia e polímeros. O doutorado surgiu em 1987 com as mesmas áreas de concentração.

A formação e as pesquisas do DEMa contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento e reconhecimento da área de Ciência e Engenharia de Materiais em

⁴³ <<http://www.sucupira.capes.gov.br>>

nível nacional e internacional. Isso se deu pela boa infraestrutura que o departamento possuía:

[...] o DEMa foi um dos primeiros departamentos da UFSCar a possuir uma infraestrutura laboratorial completa e bem instalada, assim como um corpo de docentes, técnicos e pesquisadores muito bem qualificados. Isto favoreceu a realização de suas atividades de extensão para a comunidade de empresas e instituições da área de ciência e tecnologia em materiais do Brasil. (DEMa..., 2012, p.36).

As atividades de pesquisa envolvendo docentes, pesquisadores, pós-graduandos e alunos de iniciação científica geraram vários artigos publicados em revistas técnico-científicas nacionais e internacionais, além de diversas patentes. Destaca-se as atividades de extensão desenvolvidas no departamento, incluindo consultorias, análises e ensaios de materiais, além de informação tecnológica.

O pioneirismo e excelência do departamento refletiu em projetos de pesquisa de médio e grande porte, financiados tanto por agências de fomento quanto por parcerias com empresas nacionais e estrangeiras, o que proporcionou que os vários laboratórios de pesquisa do departamento fossem muito bem equipados. Isso corroborou para o sucesso do PPGCEM. As pesquisas realizadas no DEMa contribuíram significativamente para o desenvolvimento e reconhecimento da área de ciência e engenharia de materiais em nível nacional e internacional, devido aos seus equipados laboratórios, seus competentes pesquisadores e técnico administrativos. Sobre a importância do departamento:

Ao longo dos 40 anos do Departamento de Engenharia de Materiais os pesquisadores ganharam reconhecimento dentro e fora do país. É grande a contribuição do DEMa para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, motivo pelo qual diversos pesquisadores recebem prêmios e honrarias, mais de 165 ao longo de quatro décadas, muitos deles reflexo da atenção da comunidade científica internacional às pesquisas realizadas no país. Reconhecimento público conquistado pelo pioneirismo das pesquisas e competência dos cientistas. (DEMa..., 2012, p.21).

Dessa forma, os feitos do DEMa estendem-se para o PPG-CEM cujo principal objetivo é:

[...] contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, formando mestres e doutores altamente qualificados para atuarem em ensino, pesquisa e desenvolvimento, em consonância com a realidade brasileira, através dos cursos de mestrado e doutorado. (DEMa...,2012, p.12).

Este objetivo vem sendo alcançado através das diversas atividades realizadas pelo programa e pelos seus membros tais como geração de conhecimento, criação de condições

para o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa científica em nível de padrões internacionais, desenvolvimento de trabalhos de cunho tecnológico com aplicação industrial a curto e médio prazo.

Por desenvolver pesquisa de excelência, o DEMa possui uma característica singular, um equilíbrio entre volume e qualidade envolvendo todas as classes de materiais (metálicos, poliméricos e compósitos) pesquisadas. O PPG-CEM acompanha este grau de excelência e conta com professores reconhecidos internacionalmente que garantem elevada produção científica e infraestrutura laboratorial do mais alto nível. (DEMa...,2012, p.12).

Percebe-se que a busca pela excelência é uma constante nas ações do Departamento. Tal fato também é percebido nas ações do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais, visto que o consolidou-se com um dos mais reconhecidos da área, tendo sido avaliado pela CAPES, obtendo o conceito 7 (nota máxima) nas cinco últimas avaliações, referentes aos triênios 1998-2000, 2001-2003, 2004-2006, 2007-2009 e 2010-2012, sendo o único PPG do país em sua área de atuação a receber nota máxima em cinco avaliações consecutivas, o que garantiu o grau de excelência padrão internacional em 15 anos consecutivos.

Pertencente à área de avaliação Engenharias II na CAPES, o PPG é composto de 4 áreas de concentração (Cerâmica, Desenvolvimento Tecnológico, Metalurgia e Polímeros). No final de 2014, o programa contou com um total de 145 alunos matriculados nos cursos de mestrado e doutorado, e um total de 1045 teses e dissertações defendidas⁴⁴.

Importante salientar que a história da pós-graduação da UFSCar desde seu início em 1976, não foi registrada formalmente, embora tenham sido publicados diversos catálogos de cursos ao longo dos anos, que apresentaram informações sobre a evolução dos PPGs. Em 1990, em ocasião das comemorações dos 20 anos da UFSCar, foi publicado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa um catálogo de dissertações e teses referente ao período 1978-1989. Já em 2000 foi feita uma publicação referente a indicadores da pós-graduação e pesquisa da UFSCar para o período de 1996-2000 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007, p. 17).

⁴⁴Dados informados na Plataforma Sucupira. <<http://www.sucupira.capes.gov.br>>

De acordo com publicação em comemoração aos 30 anos da pós-graduação da UFSCar em 2006 a universidade contou com 21 PPGs (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007).

Com o tempo, os PPG's foram tomando seus próprios rumos, enfrentando as crises que as universidades públicas passaram ao longo do período, especialmente com as reformas da década de 1990. Ao longo das décadas a pós-graduação da UFSCar foi evoluindo e seguindo as metas propostas nas políticas governamentais para a pós-graduação. Através do IV PNPG, de 1996, objetivou-se duplicar o número de pesquisadores qualificados em 10 anos. Assim, em 1996 a UFSCar contava com 16 PPGs e 23 cursos. Em 10 anos o número de cursos cresceu 52%. "A década de 1986-1995 é que concentra a maior expansão dos cursos de mestrado e a década de 1996-2005 é a dos cursos de doutorado [...]" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009, p. 24). No ano de 2000 foram implantados os cursos de mestrado em Construção Civil e doutorado em Fisioterapia, sendo o pioneiro do Brasil, com o conceito 5 da CAPES. Já no ano de 2001 foi criado o curso de doutorado em Filosofia, com conceito 4. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004).

Nessa perspectiva, se viu diante de um novo desafio: implantar programas de pós-graduação interdisciplinares. Foi assim que em 2004 nasceu o Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia (PPGBiotec), visando formar profissionais com ampla integração de conhecimentos, visando atender a uma demanda crescente no campo das aplicações biotecnológicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004). Outro programa interdisciplinar é em Ciência, Tecnologia e Sociedade.

No ano de 2006 foi aprovado pela CAPES o primeiro curso de natureza interinstitucional: mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural, em parceria entre o Centro de Ciências Agrárias da UFSCar e a Embrapa Meio Ambiente, também o primeiro curso de mestrado a ser oferecido no campus de Araras.

No mesmo ano de 2006 eram 20 PPGs com 35 cursos. Em 2008, mais um desafio foi suplantado: a criação do mestrado profissional em Ensino de Ciências Exatas. E mais 7 novos PPGs, com 6 novos cursos de mestrado, 1 de mestrado profissional e 2 de doutorado, passando a 31 PPGs (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009).

Ressalta-se que, entre os anos de 2008 a 2012, um crescimento muito expressivo marcou a pós-graduação da UFSCar, pois foram criados 16 novos PPGs. Segundo

constata o Relatório da Gestão da UFSCar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013, p. 27), nesse período:

O número de PPGs passou de 28 para 44, com 11 novos cursos de mestrado, 4 de doutorado e 6 novos mestrados profissionais. Já o número de estudantes passou de 2.160 para cerca de 3.000 (...). Em relação ao número de dissertações e teses já defendidas na UFSCar, foi ultrapassada em 2011 a marca de 8.500 trabalhos concluídos, um crescimento de 31% em apenas três anos.

O crescimento da pós-graduação acompanhou o crescimento da graduação, o que trouxe muitos novos doutores para a Universidade, sendo a pós-graduação um elemento muito importante para sua permanência na instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013, p. 27).

No ano de 2009 foram aprovados dois mestrados no campus de Sorocaba: em Ciência dos Materiais e Diversidade Biológica e Conservação. Ainda mais dois doutorados em Ciências da Computação e Antropologia Social em São Carlos. Foi nesse ano também que foi aprovada a criação do PPG em Ciências Fisiológicas no modelo de Associação Ampla com a UNESP. “Todas essas ações estavam em consonância com o PDI-UFSCar, principalmente com a diretriz de ampliar a diversidade de cursos de graduação e pós-graduação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009, p. 26).

A UFSCar também conta com dois PPGs que atuam conjuntamente com outras instituições. Em 2009 o já criado Programa de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas da UFSCar iniciou suas atividades em associação com as Faculdade de Ciências Farmacêuticas e Faculdade de Odontologia da UNESP de Araraquara, com a característica interinstitucional de Associação Ampla ⁴⁵ entre Instituições de Ensino Superior (IES), recebendo a nomenclatura de Programa Interinstitucional de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas (PIPGCF). O mesmo ocorreu com o antigo Programa de Pós-Graduação em Estatística que se associou em 2013 com a USP de São Carlos (Instituto de Ciências Matemáticas e Computacionais), tornando-se o Programa Interinstitucional de Pós-Graduação em Estatística (PIPGEST).

⁴⁵ Associação Ampla, caracteriza-se pelo fato de duas e até quatro IES se associarem para, de forma institucionalmente articulada e oficializada, co-patrocinarem a criação e manutenção do programa de pós-graduação. (CAPES, 2015).

No ano de 2010 foram aprovadas pela CAPES 4 novas propostas de criação de novos PPGs ou cursos: mestrados acadêmicos em Economia (*Campus Sorocaba*), Agricultura e Ambiente (*Campus Araras*) e Terapia Ocupacional, e 1 doutorado em Linguística. Assim, em 2010 a UFSCar passou a contar com 33 PPGs e 56 cursos.

Seguindo o crescimento, em 2011 foram 8 propostas de novos cursos enviadas à CAPES, sendo 3 delas aprovadas: 1 mestrado acadêmico em Engenharia de Produção (*Campus Sorocaba*) e 2 mestrados profissionais em Gestão da Clínica e Sustentabilidade na Gestão Ambiental (*Campus Sorocaba*). A UFSCar passou, então, a contar com 36 PPGs e 59 cursos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011).

Entre os anos de 2012 e 2014, foram criados mais sete programas de pós-graduação: Produção Vegetal e Bioprocessos Associados (PPGPVBA), Ciências Ambientais (PPGCam), Conservação da Fauna (PPGFau), Interinstitucional em Estatística, em convênio com as Faculdades de Ciências Farmacêuticas e de Odontologia da UNESP de Araraquara (PIPGEst), Profissional em Educação (PPGPE), Planejamento e Uso de Recursos Renováveis (PPGPUR-So), o Mestrado Profissional em Ensino de Física (PMNPEF) o Profissional em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos (PPGGOSP), este último vindo a constituir uma força de trabalho melhor qualificada para atuar na iniciativa pública, viabilizando a demanda por qualificação do servidor da própria instituição e também da capacitação de outros profissionais, de acordo com os princípios e diretrizes consubstanciados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2015). Na modalidade à distância, a UFSCar ainda não possui uma política institucional de pós-graduação *stricto sensu*, e nem possui PPGs que atuam especificamente nesta modalidade, embora haja disciplinas isoladas de pós-graduação que adotam tal formato, de acordo com seu Relatório de Atividades. Entretanto, duas experiências com característica semipresencial já foram implantadas, quais sejam, o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática (PROFMAT), na modalidade semipresencial, surgido da adesão institucional de um grupo de docentes do Departamento de Matemática da UFSCar, e o Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (PMNPEF/UFSCar), criado em 2014, a partir de uma iniciativa da Sociedade Brasileira de Física.

Ao final de 2016, a UFSCar chega a ter 52 PPGs, abarcando 81 cursos (42 Mestrados Acadêmicos, 10 Mestrados Profissionais, 29 Doutorados), com mais de quatro mil alunos matriculados e chegando a mais de mil defesas. Enfim, nesses últimos anos a pós-graduação *stricto sensu* da UFSCar cresceu mais expressivamente a partir de 2008.

O quadro 9 apresenta o número de PPGs criados a cada ano na universidade desde a implantação dos dois primeiros PPGs:

Quadro 9 - Número de Programas de Pós-Graduação criados por ano

Ano	Número de PPGs criados
1976	2
1978	1
1979	1
1980	1
1982	1
1987	1
1988	3
1991	1
1992	1
1994	1
1997	2
2001	1
2004	1
2005	2
2006	1
2007	8
2008	3
2009	3
2010	3
2011	3
2012	8
2013	2
2014	1
2016	3

Fonte: UFSCar/ProPG, 2016

O quadro 10 demonstra as avaliações dos PPGs da UFSCar, nos três últimos triênios e a nota atual. Com a criação dos novos PPGs, houve um aumento dos que ainda estão em consolidação, passando de 14 para 21 PPGs. O aumento de PPGs com nota 4 em 2016 (de 12 para 17) se deu pela criação dos novos cursos de doutorado em Ciências Ambientais, Terapia Ocupacional, Enfermagem que elevaram a nota desses PPGs e de dois novos em Sorocaba (Planejamento e Uso de Recursos Renováveis e Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física), que já foram criados com nota 4. O aumento dos PPGs com nota 3 até o ano de 2016 se deve à criação de mais sete PPGs novos no campus São Carlos (Conservação da Fauna, Produção Vegetal e Bioprocessos

Associados, Gestão de Organizações e Sistemas Públicos, Profissional em Educação, Ciência da Informação e Gerontologia) que receberam nota 3 quando criados. Na última avaliação de 2013 cujos dados estão traduzidos no quadro 10, houve o rebaixamento da nota do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Biológica e Conservação, que acarretou em uma desativação do programa. Todavia, no geral observa-se a progressão das notas dos PPGs, com uma pequena queda da nota 5.

Quadro 10 - Avaliações dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar

Distribuição das avaliações por nível	2007 (2004/2006)	2010 (2007/2009)	2013 (2010/2012)	2016
Nível 7 – Excelência Internacional	2	2	3	3
Nível 6 – Excelência Nacional	1	3	3	3
Nível 5 – Muito Bom	11	10	8	8
Nível 4 – Bom	9	8	12	17
Nível 3 – Em consolidação	7	8	14	21
Nível 2 – Não Recomendado	-	-	1	-
Total de PPGs avaliados	30	31	41	52

Fonte: UFSCar/ProPG (2016)

Na última avaliação da CAPES (2013), foram avaliados 41 PPGs da UFSCar. Três programas/cursos receberam nota 7, outorgado a PPGs com elevada produção científica, intenso intercâmbio internacional, projetos de porte nacional, infraestrutura laboratorial de alto nível e corpo docente reconhecido na comunidade científica. São os Programas de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais (PPGCEM), Engenharia Química (PPGEQ) e Química (PPGQ). Já com nota 6, de excelência nacional foram três Programas: Educação Especial (PPGEEs), Fisioterapia (PPGFt) e Sociologia (PPGS). Destaque para o Programa de Pós-Graduação em Sociologia, que passou para nível Excelência Nacional, e Química para Excelência Internacional. Com a aprovação de novos PPGs nos anos seguintes à última avaliação, a UFSCar passa a ter 52 PPGs avaliados.

O quadro 11 demonstra a evolução das notas dos PPGs da UFSCar mais bem avaliados pela CAPES. Os PPGs considerados de excelência são aqueles que possuem cursos de doutorado avaliados com notas 6 e 7, e nota 5 para mestrado. Destaca-se o Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais (PPGCEM), como já dito anteriormente, é um dos mais antigos da universidade e já nasceu junto ao Departamento de Engenharia de Materiais, também um dos mais antigos e bem estruturados da universidade, com docentes que já tinham um bom nível de publicações.

Quadro 11- Evolução dos Conceitos dos Programas de Excelência UFSCar

Cursos	Ano de Início		Avaliações Trienais					
	M	D	1998 95/97	2001 98/00	2004 01/03	2007 04/06	2010 07/09	2013 10/12
Educação Especial	1978	1999	4	5	5	5	6	6
Ciência e Engenharia de Materiais	1979	1987	6	7	7	7	7	7
Química	1980	1987	6	7	7	7	6	7
Engenharia Química	1982	1990	5	6	6	6	7	7
Fisioterapia	1997	2002	3	5	5	5	6	6
Sociologia	2007	2007	-	-	-	5	5	6

Fonte: UFSCar/ProPG (2016)

O PPGCEM atingiu a excelência internacional em cinco das seis avaliações, principalmente em razão de seu histórico e publicações alto nível dos pesquisadores, o que contribui para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, através da atuação de seus pesquisadores, pela geração de conhecimento, trabalhos e pesquisa científica em nível de padrões internacionais, desenvolvimento de trabalhos de cunho tecnológico com aplicação industrial.

Também o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química PPGEQ, que atingiu a excelência internacional em 2010. Tais PPGs, com exceção do PROFMAT, recebem um aporte financeiro maior e com mais liberdade de gerenciamento, que é o Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), de adesão voluntária para os programas com esse nível de desenvolvimento, ele introduz um novo modelo de gestão e admite maior flexibilidade e autonomia na aplicação dos recursos concedidos dentro das modalidades de apoio previstas. Esse programa, criado em 2014 pela CAPES, foi feito para manter o alto nível de desempenho dos programas de pós-graduação que obtiveram notas 6 ou 7 em duas avaliações trienais consecutivas da CAPES.

Para os demais PPGs, com notas abaixo de 6, a CAPES destina recursos de custeio das atividades acadêmicas por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) e para realização de eventos científicos, tecnológicos e culturais de curta duração no país por meio do Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP), que são programas complementares à concessão de bolsas.

Com a evolução quantitativa e qualitativa dos cursos de pós-graduação, conseqüentemente houve também aumento no número de alunos matriculados (quadro 12):

Quadro 12: Número de Alunos Matriculados e Defesas por ano nos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu na UFSCar

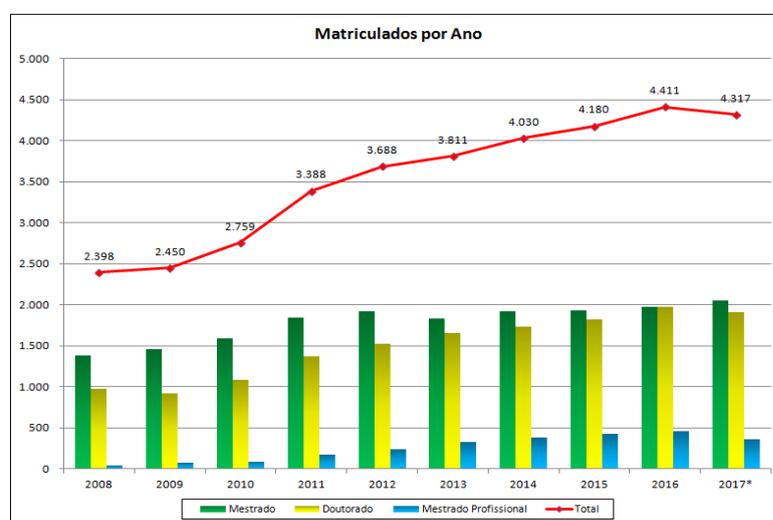
Ano	Alunos Matriculados			Total de Alunos Matriculados	Defesas			Total de Defesas
	M	D	MP		M	D	MP	
1976	36	1	-	37	-	-	-	
1977	77	3	-	80	-	-	-	
1978	105	6	-	111	4	-	-	4
1979	119	14	-	133	14	-	-	14
1980	128	22	-	150	29	0	-	29
1981	142	25	-	167	26	7	-	33
1982	196	32	-	228	14	1	-	15
1983	227	31	-	258	22	5	-	27
1984	256	33	-	289	31	3	-	34
1985	260	32	-	292	34	5	-	39
1986	283	29	-	312	45	5	-	50
1987	295	41	-	336	53	4	-	57
1988	360	56	-	416	55	7	-	62
1989	380	91	-	471	66	3	-	69
1990	411	122	-	533	87	6	-	93
1991	480	190	-	598	114	11	-	125
1992	459	231	-	690	93	20	-	113
1993	479	305	-	784	122	20	-	142
1994	506	342	-	848	131	45	-	176
1995	515	389	-	904	158	56	-	214
1996	551	431	-	982	163	60	-	223

Ano	Alunos Matriculados			Total de Alunos Matriculados	Defesas			Total de Defesas
	M	D	MP		M	D	MP	
1997	560	516	-	1.076	174	84	-	258
1998	633	527	-	1.160	184	73	-	257
1999	641	569	-	1.210	248	107	-	355
2000	709	616	-	1.325	239	106	-	345
2001	738	625	-	1.363	242	111	-	353
2002	731	672	-	1.403	335	135	-	470
2003	736	709	-	1.445	304	152	-	456
2004	771	723	-	1.494	301	186	-	487
2005	771	736	-	1.507	320	162	-	482
2006	1.051	932	-	1.983	304	159	-	463
2007	1.303	1.042	-	2.345	347	174	-	521
2008	1.384	977	37	2.398	333	186	-	519
2009	1.456	917	77	2.450	442	174	-	616
2010	1.593	1.086	80	2.759	461	207	17	685
2011	1.843	1.371	174	3.388	507	227	19	753
2012	1.919	1.527	242	3.688	564	223	21	808
2013	1.831	1.654	326	3.811	540	263	102	905
2014	1.920	1.731	379	4.030	597	285	62	944
2015	1.934	1.817	429	4.180	640	332	114	1.086
2016	1.977	1.980	454	4.411	643	335	121	1.099

Fonte: UFSCar/ProPGWeb (2016) ** O mestrado profissional começou em 2008

O número de defesas de teses e dissertações também aumentou. No ano de 1978 foram defendidas as quatro primeiras dissertações de mestrado e em 1981 as primeiras sete teses de doutorado foram defendidas. A abertura de novos cursos de mestrados e doutorados e o mestrado profissional a partir de 2008, propiciou a entrada de novos estudantes, e um aumento crescente de matrículas a partir de 2010, conforme figura 2. Ressalta-se que, conforme dados do ProPGWeb, os primeiros 17 trabalhos de mestrado profissional foram defendidos a partir de 2010, chegando em 2016 com 121 trabalhos defendidos. As matrículas referentes a 2017 só foram computadas até o mês de abril, o que justifica a queda nesse ano.

Figura 2 - Número de matriculados por ano (2008 – 2017)



Fonte: UFSCar/ProPGWeb (2017) * Dados atualizados em 10/04/2017

O número de pós-graduandos constitui um dado que varia continuamente devido ao fato de que as entradas podem ocorrer em diferentes momentos do ano, e o mesmo se observa com as saídas. A quantidade de defesas também varia conforme eventuais desistências.

Também a partir de 2007, houve um crescente número de estudantes estrangeiros que se matricularam nos cursos de pós-graduação da UFSCar advindos da África, América Latina e Caribe e Ásia, principalmente em razão do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)⁴⁶. A maioria dos alunos são de origem colombiana e peruana. A maior procura dos alunos estrangeiros foi por cursos acadêmicos

⁴⁶ Criado em 1981, o PEC-PG oferece bolsas (becas) de estudo para cidadão de país em desenvolvimento com o qual o Brasil possui Acordo ou Memorando de Entendimento na área de Cooperação Cultural, Educacional ou de Ciência e Tecnologia, para formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em Instituições de Ensino Superior brasileiras. A Universidade Federal de São Carlos faz parte das IES que recebem candidatos estrangeiros ao PEC-PG. Atualmente, participam do PEC-PG 56 países, sendo 24 na África, 25 nas Américas e 7 na Ásia.

sendo que nos anos de 2013 e 2015 houve matrículas desses alunos em mestrados profissionais.

Destaca-se que ao longo dos últimos quatro anos, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação buscou ampliar a internacionalização na pós-graduação, pela adesão a novos programas de bolsas para estudantes estrangeiros. Dentre os novos programas aos quais a UFSCar aderiu em 2014, destaca-se o Programa de Alianças para a Educação e Capacitação (PAEC), voltado a estudantes dos 34 países que integram a Organização dos Estados Americanos (OEA). As participações de candidatos vêm crescendo a cada ano e isso ampliou a visibilidade da UFSCar entre os países participantes. De acordo com o Relatório de Gestão 2012-2016:

Em 2014, mais de 180 pessoas concorreram às vagas ofertadas pela UFSCar, com 13 bolsistas aprovados de 8 países da América Latina; em 2015, foram cerca de 800 candidatos, com 23 bolsistas aprovados de 12 países da América Latina e Caribe, o que situou a UFSCar como a sexta universidade brasileira que mais recebeu estudantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016, p.38).

Ressaltando que entre os anos de 2014 e 2016, os campi de Araras e Sorocaba receberam oito bolsistas mexicanos advindos do programa de Bolsas de Pós-Graduação em Pecuária e Agricultura Tropical (Propat) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016). Além desses, a UFSCar participa do programa BE_a_DOC voltado ao fomento da cooperação entre o Grupo Coimbra de universidades europeias (GC) e de universidades brasileiras (GCUB). Outro programa a qual a UFSCar participa é o Programa de Bolsas de Pós-Graduação em Energia Brasil-México (Prope-BRMX), parceria entre o GCUB e a embaixada do México no Brasil. A UFSCar recebe ainda estudantes estrangeiros para doutorado pleno e sanduíche por meio de diversos outros programas. Destaca-se que, no sentido inverso, no âmbito do programa Ciências em Fronteiras entre 2012 e 2016, um total de 152 estudantes da UFSCar fizeram Doutorado Sanduíche no exterior (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016, p. 38).

O quadro 13 ilustra o quantitativo de alunos estrangeiros e suas defesas, ocorridas a partir de 2008:

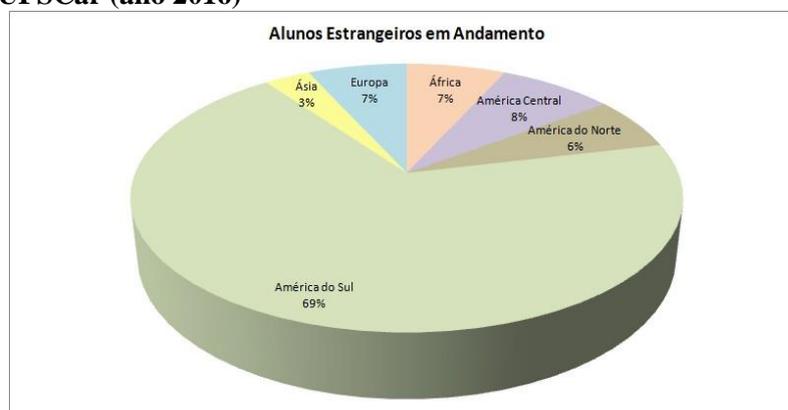
Quadro 13 - Alunos Estrangeiros Matriculados e Defesas nos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu na UFSCar

Ano	Alunos Estrangeiros Matriculados			Total de Alunos Estrangeiros Matriculados	Defesas			Total de Defesas
	M	D	MP		M	D	MP	
2007	14	5	-	19	-	-	-	-
2008	25	8	0	33	1	0	0	1
2009	29	21	0	50	12	1	0	13
2010	43	32	0	75	12	1	0	13
2011	64	43	0	107	7	4	0	11
2012	76	54	0	130	25	2	0	27
2013	69	75	1	145	23	11	0	34
2014	80	79	0	159	21	8	0	29
2015	85	96	1	182	30	8	0	41
2016	101	105	3	209	32	10	0	42

Fonte: UFSCar, ProPGWeb, 2016.

A figura 3 ilustra a origem dos alunos estrangeiros durante o ano de 2016, sendo a maior parte (187) estudantes vindos de países da América do Sul, principalmente da Colômbia e do Peru.

Figura 3 - Alunos Estrangeiros em andamento na UFSCar (ano 2016)



Fonte: UFSCar, ProPGWeb (2016)

Em relação às bolsas de pós-graduação, grande parte dos pós-graduandos ao longo desses anos foi atendida com bolsas das principais agências de fomento, bem como outras bolsas foram obtidas a partir de iniciativas individuais dos pesquisadores e pós-graduandos (CNPq e, sobretudo, FAPESP).

No ambiente acadêmico as bolsas têm sido o principal apoio ao aluno de pós-graduação para subsidiar os estudos e as pesquisas. Tal fato atende à diretriz do PDI da UFSCar que é ampliar e aperfeiçoar programas de apoio aos alunos de graduação e pós-graduação. Assim, por exemplo, no ano de 2008, “do total de 2.189 pós-graduandos, uma fração significativa deles (50%) foi atendida por bolsas de estudo das principais agências de fomento à pós-graduação do país” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009, p. 27).

Em termos de dados, no final de 2011, o atendimento em relação aos alunos que necessitavam de bolsa atingiu cerca de 75% no Mestrado e 87% no Doutorado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012, p. 82). Em 2013, o atendimento aos alunos que necessitavam de bolsa foi de 47% no mestrado, 27% no mestrado profissional e 46% no doutorado. Assim, a instituição tem sido bem-sucedida na obtenção de bolsas institucionais das agências de fomento (CAPES e CNPq), bem como no apoio à obtenção de bolsas a partir de iniciativas individuais de seus pesquisadores e pós-graduandos (CNPq e, sobretudo, FAPESP) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014).

O crescimento na cota de bolsas de mestrado e doutorado Demanda Social da CAPES foi de cerca de 18%, passando de 772 em 2012 para 911 em 2016, esses números não incluem outros tipos de bolsas e de outras agências (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016). Cabe dizer, que em 2014, a UFSCar foi contemplada com 6 bolsas no Programa Professor Visitante Sênior da CAPES, com 1 bolsa no campus Araras, 2 em Sorocaba e 3 em São Carlos.

O aumento das bolsas de pós-graduação se deu nos três campi da UFSCar, devido a investimentos, sobretudo da CAPES, na pós-graduação e a criação de novos PPGs. A partir de 2009, o quantitativo de alunos atendidos por bolsas aumentou devido às bolsas de pós-graduação advindas do Programa REUNI de Bolsas, nas quais os bolsistas atuam no apoio a atividades didáticas de disciplinas de graduação criadas ou ampliadas no contexto do programa REUNI. Outros fatores que definem esses números é o aumento de estudantes de Doutorado e a possibilidade de conversão de cotas de bolsas de Mestrado

em cotas de bolsas de Doutorado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2015).

Quadro 14: Panorama Geral dos Programas de Pós-Graduação da UFSCar
CCA - Centro de Ciências Agrárias (Araras)

CCA - Centro de Ciências Agrárias (Araras)				
Programa	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado Profissional	Avaliação CAPES*
Agricultura e Ambiente	2009*	2016	-	3
Agroecologia e Desenvolvimento Rural	2005*	2016	-	3
Produção Vegetal e Bioprocessos Associados	2013*	-	-	3
Educação em Ciências e Matemática	2016	-	-	3
ProPG - Pró-Reitoria de Pós-Graduação (São Carlos)				
Programa	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado Profissional	Avaliação CAPES
Gestão de Organizações e Sistemas Públicos	-	-	2012*	3
CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (São Carlos)				
Programa	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado Profissional	Avaliação CAPES
Ciências Ambientais	2012*	2012*	-	4
Ciências Fisiológicas (UFSCar-UNESP)	2008*	2008*	-	5
Conservação da Fauna	-	-	2012*	3
Ecologia e Recursos Naturais	1976	1976	-	4
Enfermagem	2007*	2015	-	4
Fisioterapia	1997	2002	-	6
Genética Evolutiva e Biologia Molecular	1991	1991	-	5
Gestão da Clínica	-	-	2010*	3
Terapia Ocupacional	2009	2015	-	3
Gerontologia	2016	-	-	3
Educação Física em Rede	-	-	2016	
CCET - Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (São Carlos)				
Programa	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado Profissional	Avaliação CAPES
Biotecnologia	2004	2004	-	4
Ciência da Computação	1988	2008*	-	4
Ciência e Engenharia de Materiais	1979	1987	-	7
Engenharia de Produção	1992	1999	-	4
Engenharia Química	1982	1990	-	7
Engenharia Urbana	1994	2006*	-	4
Ensino de Ciências Exatas	-	-	2007*	3
Estatística	1997	2005	-	4
Estatística (UFSCar-USP)	2012*	2012*		
Estruturas e Construção Civil	2002	2012	-	4
Física	1988	1991	-	5
Matemática	1987	1997	-	5

CCET - Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (São Carlos)				
Programa	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Avaliação
Matemática em Rede Nacional	-	-	2011	5
Química	1980	1987	-	7
Química	-	-	2007	4
CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas (São Carlos)				
Programa	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado Profissional	Avaliação CAPES
Antropologia Social	2006*	2008*	-	5
Ciência da Informação	2016	-	-	3
Ciência Política	2007*	2007*	-	4
Ciência, Tecnologia e Sociedade	2007*	2012*	-	4
Educação	1976	1991	-	5
Educação Especial	1978	1999	-	6
Estudos de Literatura	2011	2016	-	3
Filosofia	1988	2001	-	5
Imagem e Som	2007*	-	-	3
Linguística	2005	2009*	-	4
Profissional em Educação	-	-	2012*	3
Psicologia	2007*	2007*	-	5
Sociologia	2007*	2007*	-	6
CCGT - Centro de Ciências em Gestão e Tecnologias (Sorocaba)				
Programa	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado Profissional	Avaliação CAPES
Ciência da Computação	2012	-	-	3
Economia	2009*	-	-	3
Engenharia de Produção	2010*	-	-	3
CCHB - Centro de Ciências Humanas e Biológicas (Sorocaba)				
Programa	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado Profissional	Avaliação CAPES
Educação	2011*	-	-	3
CCTS - Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (Sorocaba)				
Programa	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado Profissional	Avaliação CAPES
Biotecnologia e Monitoramento Ambiental	2011*	2016	-	3
Ciência dos Materiais	2008*	-	-	3
Diversidade Biológica e Conservação	2008*	-	-	Desativado
Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física	-	-	2014	5
Planejamento e Uso de Recursos Renováveis	2013*	2016	-	4
Sustentabilidade na Gestão Ambiental	-	-	2010*	3

Fonte: ProPG, 2016. Legenda: M (Mestrado); M/D (Mestrado e Doutorado); MP (Mestrado Profissional).

*Início das atividades no ano seguinte ao de criação.

O quadro 14 demonstra de forma geral os PPGs criados e divididos pelos respectivos campi separadamente, bem como a última avaliação feita pela CAPES. Os

PPG's estão inseridos nos oito Centros Acadêmicos da universidade: CCBS com 11 PPGs, o CCET com 14, CECH com 13, o CCA no campus de Araras com 4 PPGs, e nos três Centros do campus de Sorocaba: CCTS com 6, CCHB com 1PPG, CCGT com 3 PPGs. Vincula-se à Pró-Reitoria de Pós-Graduação o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos, com o curso de Mestrado Profissional, criado em 2012. Soma-se a isto, a participação da UFSCar como instituição associada em três programas de mestrado profissional em rede nacional: Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), o Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF) e o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (ProEF). Já os dois programas interinstitucionais são: o Programa Interinstitucional de Pós-Graduação em Estatística (PIPGEst) que no ano de 2012 associou-se com a USP e o Programa Interinstitucional de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas (PIPGCF).

Nota-se que muitos PPGs são novos e ainda não passaram por avaliações da CAPES, o que significa que ainda não se tem condições para avaliar seus desempenhos. Isto se aplica aos PPGs de Araras, com exceção do Programa de Agroecologia e Desenvolvimento Rural, criado em 2005.

Isto se aplica a alguns novos PPGs de Sorocaba. Neste campus, destaca-se a evolução do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Uso de Recursos Renováveis, que apesar de novo, com seu mestrado criado em 2013, já em 2016 conquistou o doutorado, elevando o PPG para a nota 4, fruto de esforços dos pesquisadores deste PPG. Por outro lado, nesse mesmo campus, o Programa de Pós-graduação em Diversidade Biológica e Conservação, criado em 2008, foi desativado, tendo sua nota rebaixada na avaliação trienal de 2013, por não ter atendido aos critérios da CAPES.

Os PPGs do Centro de Ciências Exatas apresentam muito boas avaliações, e estão entre os mais antigos da universidade, o que demonstra que a consolidação dos mesmos se dá pelo fato de se originarem em Departamentos mais antigos, com pesquisadores experientes, ressaltando os esforços contínuos dos membros do Programa na captação de bolsas e recursos. Neste Centro Acadêmico, o Mestrado Profissional em Química é o mais antigo na modalidade profissional e está vinculado ao PPG em Química (mestrado e doutorado) com nota 7 na CAPES, justificando assim sua nota mais elevada visto que o corpo docente é o mesmo dos programas acadêmicos. No mesmo Centro Acadêmico, o Mestrado Profissional em Matemática, embora seja mais recente, e na modalidade em rede,

tem justificada sua nota 5, por estar no mesmo Departamento do PPG em Matemática nível Mestrado e Doutorado.

Merece destaque o Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas, que após 4 anos de funcionamento, conquistou o doutorado, elevando sua nota.

Importante mencionar que em relação aos programas de mestrados profissionais, a CAPES entende que os mesmos não requerem recursos para apoio desta agência, por meio de recursos advindos do PROAP/CAPES e bolsas Demanda Social/CAPES. No entanto, é importante que haja um estudo futuro para avaliar se esta ausência de linha de financiamento por parte da agência possa trazer um impacto negativo na evolução destes PPGs. O que deve ser considerado é que esses mestrados possuem uma importância grande na sociedade atual, pelo fato de muitos profissionais do mercado buscarem por uma maior qualificação. Na UFSCar nota-se uma grande procura por mestrados profissionais, considerando que os mesmos apresentam um foco claro na inserção profissional, bem como tem papel articulador com parcerias externas. Exemplo disso é o curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Organizações e Sistemas Públicos que foi constituído por uma demanda dos servidores da UFSCar e que é um dos cursos mais procurados da pós-graduação da UFSCar.

Os demais PPGs, criados a partir de 2012, ainda não é possível definir a sua progressão, visto que ainda não passaram por uma avaliação. Embora haja diferenças entre os PPGs em relação ao número de avaliações submetidos, alguns PPGs ainda permanecem com nota 3. Neste sentido, uma análise mais aprofundada sobre o porquê estes PPGs não melhoram sua perante a CAPES merece ser estudado de forma mais detalhada. Cabe por parte dos coordenadores dos PPGs bem como da ProPG um acompanhamento em relação ao desempenho dos PPGs que ainda estão se consolidando: Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural (2008), Agricultura e Ambiente (2009), Imagem e Som (2007), Ensino de Ciências Exatas (2007), Terapia Ocupacional (2009), Economia (2009), por exemplo. Também poderão ser acompanhados outros PPGs.

Vários motivos podem ser explorados, como a produção científica de seus docentes, o fluxo médio de alunos, o apoio concedido em bolsas e recursos financeiros, bem como o apoio de secretarias podem ser bons indicadores para o processo avaliativo. Além dos critérios estabelecidos pela CAPES, onde o PPG deve atingir as metas para obter recursos e continuar em funcionamento, o PPG deve também contar com esforços contínuos e conjuntos do coordenador, dos docentes credenciados, servidores e dos alunos, cada qual com seu papel.

Para promover a qualificação progressiva de todos os PPGs e também da qualificação que se oferece por meio dos mesmos, a ProPG poderá investir no acompanhamento de indicadores relevantes como, por exemplo, fluxo de discentes e tempo médio de titulação, oferta e avaliação das disciplinas, produção intelectual, bem como ações de internacionalização, visando também o impacto social do PPG, requisito exigido pela CAPES mais atualmente. A ProPG deve acompanhar as visitas de coordenadores das áreas de avaliação da CAPES na UFSCar, podendo realizar reuniões com os coordenadores dos PPGs para discussão dos resultados das avaliações. Esse acompanhamento pode subsidiar a definição coletiva de ações e metas para abertura de cursos de doutorado nos PPGs que ainda não o oferecem.

Nesse processo é fundamental a parceria da ProPG e das coordenações dos PPGs para a condução de um conjunto articulado de ações relacionadas ao acompanhamento e análise dos resultados da Avaliação da CAPES. É essencial que haja visitas aos PPGs para um diálogo sobre a política nacional de pós-graduação e mapear as demandas específicas de cada PPG, haja vista as peculiaridades de cada Área de Avaliação, para propostas de direcionamento. Nesse sentido, caberá aos coordenadores dos PPGs a interação sobre a política de pós-graduação nacional e suas tendências, na busca de melhores desempenhos e formação dos alunos. Nesse contexto, o Conselho de Pós-Graduação tem o papel de auxiliar e discutir os desafios enfrentados.

5.2.2 Produção Intelectual

A produção intelectual (bibliográfica, artística e técnica) da Universidade Federal de São Carlos referente ao ano de 2005, contou com 5.808 trabalhos produzidos por 558 docentes pesquisadores. O amadurecimento científico da UFSCar ao longo dos anos é também atestado pelo crescimento do número dos seus grupos de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. Em setembro de 2014 esse número era de 257, assim distribuídos: ciências humanas (111), ciências exatas e tecnologia (35), ciências exatas (35), ciências biológicas e da saúde (66), ciências agrárias (10)⁴⁷. Em relação à produção científica, a força das atividades de pesquisa da instituição pode ser atestada por diversos indicadores, principalmente aqueles ligados à quantidade

⁴⁷ Dados informados pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar.

e relevância das publicações de seus pesquisadores. Em 1980, quatro anos após a criação de seus primeiros PPGs, a UFSCar atingiu a marca de 12 publicações no ano.

Na década de 1990, ocorreu uma mudança expressiva de patamar no número anual de publicações, passando de 21 em 1991 para 376 em 2000, representando um crescimento de 1.690%, muito acima do brasileiro (183%). E um dos fatores que contribuiu para o crescimento do número de publicações de um país ou instituição é o fortalecimento da pós-graduação (MENEHINI; LETA 2002; LETA; CRUZ, 2003; GREGOLIN et al., 2005). Importante salientar que, na UFSCar, na década de 1990, “esse fator parece realmente ter contribuído, com a consolidação dos onze programas de pós-graduação existentes no início do período e a criação de seis novos programas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007).

Tal feito também ocorreu nos anos de 2010 a 2013. Segundo o Relatório de Gestão do Exercício de 2013, “o crescimento do número de publicações da UFSCar tem sido superior à média brasileira, nos últimos 4 anos, com taxa de crescimento média anual de 5,9% contra 5,1% do Brasil” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014, p. 71). A partir da mesma fonte, sabemos que o número de publicações científicas da UFSCar apresentou uma trajetória de crescimento nos últimos 13 anos, partindo de 400 publicações no ano de 2001 até atingir 950 publicações em 2012, totalizando 8.291 publicações no período 2001-2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014, p. 70).

Dados da Plataforma Lattes também afirmam esse crescimento da produção científica da UFSCar. Em 2013, foram feitas 1.733 publicações científicas da UFSCar e no período de 2011-2013, um total de 19.746. Outras importantes produções acadêmicas dos pesquisadores da UFSCar são: livros, capítulos de livros, textos em jornais e revistas e produção artística.

Conforme a base de dados *Web of Science*⁴⁸, uma das mais reconhecidas fontes de informação sobre publicações científicas, o número de artigos com pelo menos um autor da UFSCar, indexados nesta base de dados no final de 2014 era de 986 publicações. Em periódicos foram 1.875 publicações, 110 livros publicados, 19 patentes depositadas e 43 comunicados de invenção (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014). A

⁴⁸ O marco inicial da UFSCar na *Web of Science* é o artigo “*Interaction between f-centers and interstitial H atoms in KCl crystals*”, publicado em 1974 no periódico *Physical Review B* por Vicente Roberto Dumke (UFSCar) e Milton Ferreira de Souza do IFQSC/USP (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007).

base de dados *Web of Science*, disponível no Portal de Periódicos da CAPES, apresenta características positivas para a produção de indicadores: é multidisciplinar; seus registros bibliográficos são detalhados; todos os coautores das publicações são identificados; os dados sobre as citações são disponíveis e há boa quantidade de publicações brasileiras indexadas (GREGOLIN et al., 2005).

Desta forma, UFSCar é uma instituição que vem contribuindo para o SNPG na medida em que busca ocupar espaço em várias áreas do conhecimento e também atendendo ao PNPG.

5.3 Pró-Reitoria de Pós-Graduação

A antiga Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSCar foi oficialmente criada em 2 de janeiro de 1989 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007) tendo como seu primeiro Pró-Reitor titular da Pró-Reitoria de Pós-Graduação o Prof. Dr. Dilson Cardoso, nomeado em 1988. Desse ano até 2008, a unidade administrou, fiscalizou e apoiou as atividades dos PPGs e dos docentes-pesquisadores, reunidos em grupos de pesquisa, laboratórios e departamentos acadêmicos. Durante esse período, assumiram a Pró-Reitoria os seguintes docentes: Prof. Dr. Luiz Carlos Pavlu (1992-1996); Prof. Dr. José Eduardo dos Santos (1996-2000); Prof. Dr. Pedro Manoel Galetti Junior (2000-2004); Prof. Dr. Romeu Cardoso Rocha Filho (2004-2008) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014). Na gestão de 2008 a 2012 a Pró-Reitoria de Pesquisa foi assumida pelo Prof. Dr. Claudio Shyinti Kiminami, e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação foi assumida pelo Prof. Dr. Bernardo Arantes do Nascimento Teixeira.

A partir de 2009, com a aprovação de seus novos Estatutos e Regimento Geral da UFSCar, houve a separação da antiga Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa em duas novas Pró-Reitoria: a de Pesquisa (ProPq) e a de Pós-Graduação (ProPG) que passou a tratar exclusivamente de assuntos de pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato ocorreu de acordo com o PDI, bem como a avaliação institucional interna da UFSCar segundo o relatório SINAES, que destacou o papel da pesquisa como peça-chave para a excelência acadêmica, e indica a necessidade de definir e implementar de forma consistente a política de pesquisa institucional, por meio da organização da Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq). A Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq), passou a ser responsável por diversos programas relacionados às atividades de pesquisa, como o Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação Científica e Tecnológica, Programa Jovens Talentos para a Ciência (CAPES), Programa de Pós-Doutorado da UFSCar, certificação de Grupos de Pesquisa (CNPq) e Programas de Infraestrutura de pesquisa (FINEP). Com a instalação da ProPq, criou-se o espaço para as discussões e tomadas de decisões sobre as diretrizes específicas do PDI ligadas à pesquisa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014).

A Pró-Reitoria de Pós-Graduação (ProPG) é o setor administrativo da Reitoria da UFSCar que um papel de direcionamento para as atividades de pós-graduação *stricto sensu* na Instituição. Suas atribuições são o planejamento, a coordenação, bem como a fiscalização das atividades acadêmicas no âmbito da pós-graduação no sentido de atender as normas regimentais, em consonância com o Conselho de Pós-Graduação (CoPG) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014). A ProPG, portanto, direciona os PPGs, observando o Regimento Geral da Pós-Graduação, porém não interfere nas decisões dos mesmos, já que cada Programa de Pós-Graduação possui seu próprio regimento interno.

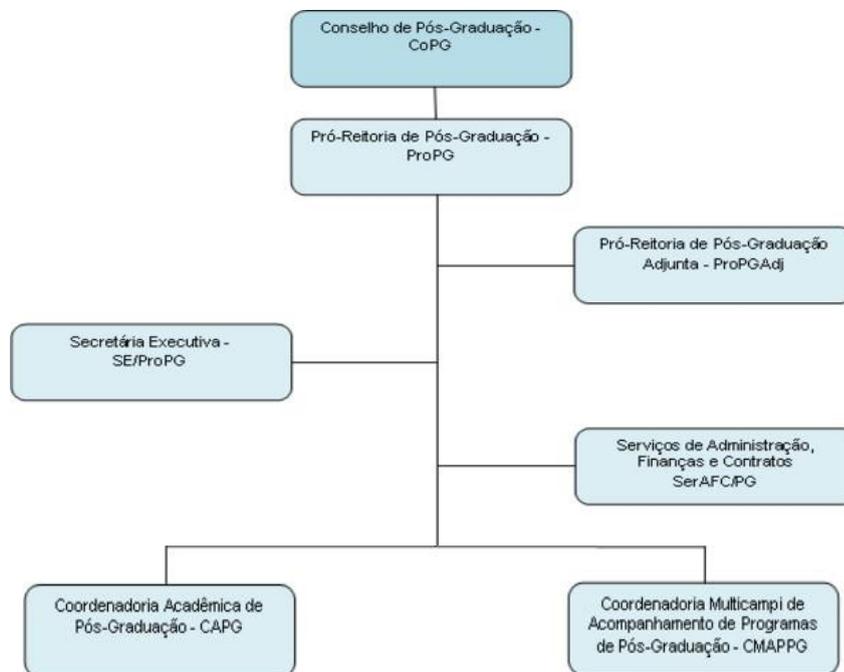
Ao Conselho de Pós-Graduação compete definir diretrizes, normas e funções próprias aos PPGs, e à Pró-Reitoria cabe a execução das deliberações do Conselho. Este conselho é a instância deliberativa que determina as diretrizes para o planejamento e execução das atividades de pós-graduação, direcionando os PPGs. É composto pelos coordenadores de todos os PPGs e por representantes dos conselhos dos centros acadêmicos, dos servidores técnico-administrativos (5% dos membros) e dos discentes (25% dos membros) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014). Além de decisões gerais sobre a política de pós-graduação da UFSCar, o CoPG tem como atribuições deliberar sobre: propostas de cursos a serem submetidas a CAPES, regimentos internos dos PPGs e suas alterações, credenciamentos e descredenciamentos de docentes, estrutura didática dos cursos e suas alterações, solicitações de alterações de prazos ou outros aspectos regulamentados pelo Regimento Geral, etc.

A partir de 2012 uma nova gestão assumiu a direção os Profs. Drs. Débora Cristina Morato Pinto, como Pró-Reitora e Guillermo Antônio Lobos Villagra, como Pró-Reitor Adjunto. A partir daí a ProPG teve sua estrutura administrativa reorganizada para atender a demanda de tarefas multi-campi e o crescimento da pós-graduação nos últimos anos.

Assim passou a ser composta pela Pró-Reitora de Pós-Graduação (ProPG), Pró-Reitoria de Pós-Graduação Adjunta (ProPGAdj), Secretaria Executiva (SE/ProPG), Coordenadoria Acadêmica de Pós-Graduação (CAPG), Serviço de Administração,

Finanças e Contratos (SerAFC/PG) e Coordenação Multi-campi de Acompanhamento de Programas de Pós-Graduação (CMAPPG), tendo como órgão superior o CoPG. A figura a seguir ilustra a estrutura atual da ProPG:

Figura 4: Organograma da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSCar



Fonte: UFSCar/ProPG (2014)

O funcionamento da pós-graduação, em seu âmbito acadêmico e administrativo tem na ProPG o seu suporte essencial. A unidade gerencia e o apoio às atividades relacionadas aos cursos de mestrado e doutorado, destacando-se a gestão das bolsas CAPES do tipo Demanda Social, bolsas sanduíche do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), bolsas do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), homologação e confecção dos diplomas e históricos escolares, a tramitação de convênios interinstitucionais, entre outros, atuando também conforme as diretrizes da CAPES em diversos PPGs da instituição. A ProPG, além de apoiar a criação e o desenvolvimento de PPGs na UFSCar, procura ainda, de acordo com UFSCar (2014):

- Fomentar a integração entre pós-graduação e graduação;
- Avaliar os impactos das atividades realizadas pela pós-graduação nos cursos de graduação;
- Promover o equilíbrio entre a formação científica, a formação docente e a formação gerencial nos cursos de pós-graduação;

- Ampliar e aperfeiçoar programas de apoio aos alunos de pós-graduação;
- Definir o perfil do profissional a ser formado pela pós-graduação da UFSCar;
- Implantar um processo institucional de avaliação da pós-graduação da UFSCar.

Pelos resultados obtidos, percebe-se que nos últimos anos algumas diretrizes constantes do PDI/UFSCar vêm tendo êxito em termos de implantação, destacando-se: i) expandir a oferta de cursos interdisciplinares de pós-graduação; ii) definir e implementar uma política institucional de formação na pós-graduação considerando todas as modalidades contemporâneas; iii) expandir, diversificar e inovar a oferta de cursos de pós-graduação; iv) ampliar de forma planejada e sustentável o número de vagas e cursos pós-graduação em consonância com o projeto acadêmico, a excelência e o caráter inovador da UFSCar.

Essa expansão, associada ao crescente movimento de internacionalização da pós-graduação e da pesquisa brasileiras e a outras mudanças no contexto do SNPG, configurou um contexto que demanda transformações e vem exigindo da UFSCar respostas rápidas e consistentes, coordenadas por sua Pró-Reitoria de Pós-Graduação (ProPG), a quem cabe propor, oferecer suporte, conduzir a reflexão e executar as mudanças necessárias em atendimento às decisões do Conselho de Pós-Graduação (CoPG).

Com o objetivo de promover a qualificação progressiva dos PPGs e da formação dos pós-graduandos, foi aprimorado o processo de acompanhamento de indicadores relevantes, como, por exemplo, o fluxo de discentes e o tempo médio de titulação; a oferta e avaliação das disciplinas; a produção intelectual; e ações de internacionalização. Esse acompanhamento – que tem o suporte do sistema ProPGWeb e, mais recentemente, também da plataforma de gestão da pós-graduação Sucupira, desenvolvida pela CAPES – visa subsidiar a reflexão e a definição coletiva de ações e, especialmente, de metas para abertura do doutorado nos PPGs que ainda não oferecem o curso.

Concomitantemente a ações voltadas à qualificação da pós-graduação da UFSCar como um todo, a ProPG, em conjunto com o CoPG, também tem trabalhado para estruturar um programa de apoio aos PPGs recém-criados ou em fase de consolidação (com conceitos 3 e 4 na última avaliação). Uma primeira iniciativa foi a priorização desses programas na elaboração da proposta institucional enviada ao edital de 2014 do programa Pró-Equipamentos da CAPES, que apoia projetos institucionais de aquisição de equipamentos destinados à melhoria da estrutura de pesquisa vinculada aos PPGs.

Em relação à integração entre pós-graduação e graduação, a UFSCar conta com alguns instrumentos que vêm apresentando resultados muito satisfatórios, como

programas de iniciação científica (PIBIC, PIBICT), Atividades Curriculares Integradas de Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs), Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD).

5.3.1 Políticas e ações da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSCar

Segundo o Relatório de Atividades da UFSCar no ano de 2013, a UFSCar já conta com alguns instrumentos que favorecem a integração entre pós-graduação e graduação que vêm sendo bem utilizados, com resultados satisfatórios: programas de iniciação científica (PIBIC⁵¹, PIBICT⁵²), Atividades Curriculares Integradas de Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE)⁵³, Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação (PESCD)⁵⁴.

Além disto, a partir de 2009, a UFSCar foi contemplada com bolsas REUNI nas quais os bolsistas de pós-graduação atuaram no apoio a atividades didáticas de disciplinas de graduação criadas ou ampliadas no contexto do programa REUNI, o que permitiu a capacitação dos pós-graduandos em atividades de ensino, e principalmente, o auxílio aos docentes responsáveis por disciplinas oferecidas em cursos criados ou que sofreram ampliações no âmbito do REUNI, em especial disciplinas mais críticas com alto índice de retenção ou evasão. Estas Bolsas REUNI de apoio ao ensino⁵⁵, em número de 35 (todas de mestrado) em 2009, expandiu-se para 49 em 2010 (47 de mestrado e 2 doutorados), 73 em 2011 (69 de mestrado e 4 de doutorado), 106 em 2012 (98 de mestrado e 8 de doutorado), abarcando a maioria dos programas e cursos de graduação participantes do REUNI. Em 2013, as bolsas REUNI começaram a migrar para a modalidade de bolsas Demanda Social, sendo 49 em 2013 (40 de mestrado, 2 de mestrado profissional e 7 de doutorado). Desta forma, as atividades relacionadas à docência (PESCD, bolsas REUNI) favoreceram o equilíbrio preconizado nas diretrizes do PDI/UFSCar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014, p.48).

De maneira geral, a UFSCar tem sido bem-sucedida na obtenção de bolsas institucionais das agências de fomento (CAPES e CNPq), bem como no apoio à obtenção de bolsas a partir de iniciativas individuais de seus pesquisadores e pós-graduandos (CNPq e, sobretudo, FAPESP).

No ano de 2013, o atendimento em relação aos alunos que necessitavam de bolsa para a manutenção dos estudos atingiu cerca de 47% no mestrado, 27% no mestrado profissional e 46% no doutorado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014).

Importante salientar, que a ProPG atua com bolsas fornecidas pela CAPES, bem como com os recursos financeiros do PROAP, fundamentais para o funcionamento dos PPGs. O PROAP tem como objetivo financiar as atividades dos cursos de pós-graduação, proporcionando condições para a formação de recursos humanos, por meio da agência.

Concomitantemente a ações voltadas à qualificação da pós-graduação da UFSCar como um todo, a ProPG, em conjunto com o CoPG, também está trabalhando para estruturar um programa de apoio aos PPGs recém-criados ou em fase de consolidação (com conceitos 3 e 4 na última avaliação). Uma primeira iniciativa foi a priorização desses PPGs na elaboração da proposta institucional enviada ao edital de 2014 do programa Pró-Equipamentos da CAPES, que apoia projetos institucionais de aquisição de equipamentos destinados à melhoria da estrutura de pesquisa vinculada aos PPGs.

Em relação às ações para a internacionalização das atividades da pós-graduação, a UFSCar, através da ProPG busca a formação de pesquisadores e divulgação das atividades de pesquisa, dando suporte ao estabelecimento de acordos de cooperação com programas de pós-graduação internacionais. Também incentiva os estágios de docentes e discentes em outros países, e aprimorar as condições de recepção de alunos estrangeiros nos PPGs.

⁵¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBICT).

⁵² O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), tem por objetivos básicos contribuir para a formação dos alunos de graduação, para reduzir de forma decisiva o tempo médio de titulação de mestres e doutores e para que, na próxima década, diminuam as disparidades regionais na distribuição da competência científica no país. A UFSCar é vinculada ao Programa desde 1992 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011).

⁵³ As Atividades Curriculares Integradas de Ensino, Pesquisa e Extensão - Aciepes são disciplinas de caráter multidisciplinar e envolvem professores e alunos das mais diferentes cursos e áreas de conhecimento em atividades dentro e fora da sala de aula, assumindo o formato de disciplinas semestrais de natureza eletiva, com liberdade na escolha de temáticas e na definição de programa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011).

⁵⁴ O Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente - PESCD tem por objetivo aprimorar a formação de discentes de pós-graduação, oferecendo-lhes adequada preparação pedagógica, através de estágio supervisionado em atividades didáticas de graduação (Portaria UFSCar/GR. n.º. 312/97).

⁵⁵ As bolsas de pós-graduação previstas nos Planos de Reestruturação e Expansão das universidades Federais são concedidas pela CAPES. Os beneficiários das bolsas deveriam desenvolver atividades acadêmicas de graduação através de auxílio à docência em unidades curriculares com professores efetivos responsáveis, durante todo o período de vigência da bolsa (BRASIL, 2015). As bolsas REUNI de apoio ao ensino estão em processo de finalização, devido ao término desse Programa.

5.3.2 Recursos e Infraestrutura

A pós-graduação conta desde 2008 com recursos advindos do Programa Pró-Equipamentos Institucional da CAPES para atender a aquisição de equipamentos destinados a melhorar a estrutura de pesquisa científica e tecnológica dos programas de pós-graduação, que fazem uso de equipamentos que permitem a adequada formação dos recursos humanos em nível de pós-graduação e a obtenção de resultados de pesquisas que contribuem para o desenvolvimento da ciência.

O objetivo do Programa Pró-Equipamentos Institucional era apoiar as IES públicas para aquisição de equipamentos vinculados a projetos considerados estratégicos para a viabilização de planos institucionais de pós-graduação. Tal programa, em parceria com o MEC, foi limitado às instituições federais participantes simultaneamente do Reuni e da pós-graduação, mas se expandiu substancialmente desde a sua criação, chegando a apoiar todas as instituições públicas de ensino superior nos editais de 2009 e 2010. Em 2007, 321 projetos foram aprovados no País, totalizando aproximadamente R\$ 25 milhões em investimentos em equipamentos. Para atendimento às instituições de diferentes portes e níveis de tradição em pesquisa, foram estabelecidas faixas variáveis – entre R\$ 500 mil e R\$ 2 milhões – de apoio por IES, de acordo com o número de seus programas de pós-graduação (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

A UFSCar participa do Programa desde 2008. Nas propostas institucionais enviadas aos editais nos anos de 2013 e 2014 resultaram na conquista de R\$ 3.784.000,00 para a Universidade. Desse montante, 48% foi destinado para o campus de São Carlos, 36% para o campus de Sorocaba e 16% para o campus de Araras (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016, p. 39). Esses editais foram importantes para atender aos novos PPGs criados, em suas necessidades infraestrutura para pesquisa.

No período de 2008 a 2014 foi solicitado o valor de R\$ 9.870.011,87, em equipamentos, e a UFSCar foi contemplada com o valor de R\$ 9.456.595,47, nesse período, destinados à melhoria da estrutura de pesquisa dos PPGs, conforme registrado no Relatório da Gestão da UFSCar no período 2008-2012 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013, p.28):

[...] em 2009, a Universidade foi contemplada com o valor de R\$ 593.504,00 (59% do valor solicitado). Já em 2010, a UFSCar foi contemplada integralmente, com recursos no valor de R\$ 999.917,00. Em 2011, a Universidade recebeu R\$ 1.538.993,00 (99% do valor solicitado); e em 2012 foi novamente aprovada a proposta integral, no valor de R\$ 1.679.985,00.

Em 2014, o valor aprovado foi de R\$ 1.804.000,00. A figura 5 ilustra a porcentagem de valores solicitados por cada centro acadêmico da UFSCar, no período de 2008 a 2014:

Figura 5: Programa Pró-Equipamentos 2008-2014 na UFSCar



Fonte: Pró-Reitoria de Pós-Graduação UFSCar

O Centro que recebeu uma porcentagem maior de recursos advindos do programa Pró-Equipamentos foi o Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET) com 26,83% seguido pelo Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (CCTS), em razão de uma maior necessidade de uso de equipamentos e laboratórios pelos cursos da área de exatas.

Para financiar as atividades dos cursos de pós-graduação, os PPGs utilizam-se dos recursos advindos do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) (para PPGs notas 3 a 5) e do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) (para PPGs notas 6 e 7) da CAPES.

Os Programas inseridos no PROEX recebem uma dotação orçamentária que pode ser utilizada de acordo com prioridades estabelecidas pelos próprios programas, em qualquer das modalidades de apoio concedidas pela CAPES: concessão de bolsas de estudo, bem como recursos de custeio fomento para investimento em laboratórios, custeio de elaboração de dissertações e teses, passagens, eventos, publicações, entre outros. As bolsas de estudo concedidas no âmbito do Proex são gerenciadas pelas coordenações dos cursos de pós-graduação, que são responsáveis pela seleção e acompanhamento dos bolsistas conforme as orientações da CAPES.

Segundo as regras da CAPES, cada PPG recebe uma porcentagem do PROAP e as Pró-Reitorias recebem 10% desse valor. Entre os itens financiáveis por esse recurso destacam-se as passagens e diárias para docentes, membros de bancas de julgamento de dissertações de mestrado e tese de doutorado, conferências, minicursos, convidados para colóquio e congressos organizados pelo PPG, atividades de campo em disciplinas de pós-graduação, participação de docentes e discentes em eventos acadêmicos no país e no exterior, manutenção de laboratórios e equipamentos, produção, revisão, tradução e editoração de conteúdos científico-acadêmicos, manutenção de equipamentos. Observa-se que a aquisição de equipamentos não está contemplada por este Programa, e sim a manutenção.

Tais Programas de apoio são fundamentais para apoio das atividades acadêmicas e de pesquisa, indispensáveis ao funcionamento de um programa de pós-graduação, visando sua qualificação permanente.

Destaca-se que a maioria dos PPGs da UFSCar dependem do PROAP para funcionarem adequadamente.

Já os programas de mestrados profissionais, não são contemplados com tais recursos, pois a CAPES entende que deverão se autofinanciar, como previsto em legislação. Neste caso, as Pró-Reitorias poderão ajudar no custeio de algumas de suas atividades. O quadro 15 ilustra os valores do PROAP/CAPES recebidos pela UFSCar nos últimos três anos:

Quadro 15 - Recursos PROAP/CAPES na UFSCar de 2013 a 2016

PROAP	2013	2014	2015	2016
Valor recebido:	R\$ 2.485.120,00	R\$ 2.453.660,00	R\$ 1.722.320,00	R\$ 1.368.746,12
Valor utilizado:	R\$ 2.485.120,00	R\$ 2.451.486,52	R\$ 1.596.449,50	R\$ 1.301.251,99
Valor devolvido	R\$ 0,00	R\$ 2.173,48	R\$ 125.870,50	R\$ 67.494,13

Fonte: ProPG, 2016

Em 2016 o valor do PROAP foi abaixo do esperado e parcelado em duas vezes. Ao longo desse ano, a UFSCar enfrentou a demora na liberação desse recurso por parte da CAPES e o envio parcelado do mesmo, o que causou grande desconforto para os PPGs e a ProPG. No começo de cada ano, a universidade sofre com a não disponibilização dos recursos, o que afeta as atividades dos PPGs, pois muitas defesas e viagens ocorrem nesse período.

Em 2016, a segunda parcela do PROAP foi enviada para a UFSCar somente no mês de outubro, o que inviabilizou o uso eficiente dos recursos uma vez que houve apenas 3 meses para o encerramento do exercício.

Ressalta-se que os recursos advindos do Programa PROAP são vitais para o desenvolvimento das atividades dos PPGs da UFSCar, permitindo o atendimento das necessidades básicas (despesas) de custeio para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e de pesquisa no âmbito dos mesmos.

6 PROPOSTAS DE AÇÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de pós-graduação existente no Brasil foi criado a partir de uma necessidade externa à universidade, em um momento histórico marcado pelo autoritarismo, onde o Estado buscava recursos humanos qualificados para concretizar seus planos de desenvolvimento, o que foi um dos fatores determinantes para a criação e expansão da pós-graduação dentro e fora das universidades (KUENSER; MORAES, 2005).

A entrada da pesquisa na universidade através da pós-graduação, veio a consolidar-se apenas no final da década de 1970, conquistando definitivamente seu espaço dentro das instituições de ensino superior e as converteu em instituições verdadeiramente universitárias, de acordo com Cordova Gusso e Luna (1986). Para os autores é na realização de pesquisa e em sua vinculação orgânica com as atividades de ensino que se deve buscar o papel inovador da pós-graduação. Esse entrelaçamento da pesquisa com a Universidade valeu-se das ações da CAPES, com o apoio do CNPq e da FINEP. Essas agências, como visto, foram e são de fundamental apoio para o fomento da pesquisa e para a manutenção dos PPGs no País. De acordo com a CAPES, o Brasil chegou a atingir aproximadamente a metade de toda a produção de conhecimento na América Latina, sendo que os demais países, como México, Argentina, Chile, Venezuela, respondem por outros 50%³, o que representa um bom desempenho da pós-graduação brasileira.

O histórico da pós-graduação brasileira ainda é muito jovem e dependeu das lutas pela formação da comunidade científica e constituição de seus espaços institucionais e condições de trabalho. Constata-se, ainda, a precariedade da infraestrutura para a pós-graduação em comparação a outros países, especialmente o norte-americano. Desde o princípio, muitas foram as dificuldades enfrentadas pelos programas pioneiros da pós-graduação, que conforme Saviani (2000), foram sendo implantados suprindo-se a carência de infraestrutura e com muita criatividade. O autor denominou o período como “heroico” devido às precárias circunstâncias, onde houve muito trabalho e criatividade por parte dos envolvidos.

A pós-graduação, como todo processo de educação e formação contínua e progressiva, é uma via de aprimoramento profissional e pessoal, onde ocorre a aquisição de ferramentas teóricas e metodológicas adequadas à prática da ciência e à produção de conhecimento, com incremento do espírito crítico e inventivo.

No mundo contemporâneo, em que impera a sociedade da informação e do conhecimento, não há país desenvolvido e sólido sem mestres e doutores, sem pesquisa. E isso se dá com uma sólida formação oferecida pelos programas de pós-graduação. Observa-se que, mesmo com a falta de estrutura adequada e com períodos de recursos escassos, a pós-graduação brasileira vem mantendo um nível adequado de crescimento e qualidade, em razão dos apoios das agências e esforços de pesquisadores, coordenadores dos programas de pós-graduação e Pró-Reitorias.

A avaliação feita pela CAPES, apesar das críticas, é uma forma de averiguação da situação do SNPG, que subsidia a política de desenvolvimento da pós-graduação, necessária para fundamentar decisões sobre fomento. Nesse sentido, muitos esforços devem ser feitos pelos atores para atender aos requisitos de avaliação dos PPGs, principalmente pelo fato da agência estar focando na internacionalização do curriculum e finalidade da aprendizagem para melhorar a qualidade de educação e pesquisa.

Assim, a avaliação da CAPES já se propõe a medir os produtos resultantes da dinâmica interna dos programas, como a produção científica, produção técnica, desenvolvimento tecnológico e inserção social ativa e deverá desenvolver estratégias para medir esses mesmos produtos para os egressos, ou seja, fora dos programas. Com isso os PPGs deverão observar os impactos de suas ações e de seus produtos, visando a performance de seus egressos bem como a atuação dos seus docentes, para gerar transformações que beneficiem a sociedade como um todo. Assim, um programa de pós-graduação, uma pesquisa ou um conjunto delas podem produzir o que a sociedade necessita, ou seja, melhoria nos índices de qualidade de vida, inovação e construção da cidadania. Sugere-se que as IES busquem esforços para melhorar a internacionalização dos PPGs, a formação dos docentes e discentes, a produção dos impactos sociais e também o mapeamento dos egressos, como forma de multiplicação dos produtos e resultados que poderão produzir os impactos desejados.

Com a retomada do crescimento das IFES e conseqüentemente da pós-graduação, as Pró-Reitorias de Pós-Graduação enfrentam novos desafios para atender as demandas da comunidade acadêmica. No caso da UFSCar, um novo relevo surge com a realidade multi-campi, ou seja, com a implementação dos PPGs nos campi de Araras, Sorocaba e futuramente, do recente campus Lagoa do Sino. Novas ações serão necessárias para atender as demandas advindas da expansão da pós-graduação, bem como atender aos novos desafios colocados no VI Plano Nacional de Pós-Graduação, que direcionam as IFES para uma diversificação de suas atividades acadêmicas no âmbito da pós-graduação.

Entre as diretrizes do VI PNPG que devem ser implementadas, de acordo com os princípios da universidade estão:

- a) Ênfase nas questões ambientais, associadas à busca do desenvolvimento sustentável e do uso de tecnologias limpas;
- b) Garantia do apoio ao crescimento inercial do SNPG, favorecendo, não obstante, o uso de parcelas significativas do orçamento das agências como instrumento de implantação de políticas inovadoras;
- c) Consideração nos diferentes PPGs visando o desenvolvimento, a economia, a saúde, a educação no Brasil e as características culturais da população-alvo e,
- d) Atenção às atuais gerações de crianças e jovens, particularmente nas áreas de saúde e educação em ações voltadas para o ensino básico e superior com a participação da pós-graduação, tendo em vista que o desempenho da economia brasileira nas próximas décadas, dependerá dessas gerações, como membros da população em idade ativa, em um contexto de rápido crescimento, em termos absolutos e relativos, e de forte aumento da população idosa.

Entretanto, para atendimento das diretrizes do PNPG e da avaliação feita pela CAPES, muitas ações específicas devem ser feitas, induzidas pelo governo e pela comunidade. Essa política para a pós-graduação se desdobra em portarias normativas, editais de financiamento, programas de indução à internacionalização, implementação de políticas especiais, novas bolsas para discentes e pós-doutorados, entre outras ações que são efetivadas tomando os PPGs como principais alvos. Tudo isso tendo a CAPES como agência que fiscaliza, avalia e sustenta a pós-graduação. Além disso, o sistema de avaliação, mediante o qual são atribuídas notas aos PPGs segundo a qualidade da formação que oferecem e da pesquisa que produzem, impõe aos seus agentes uma permanente ampliação de sua produção acadêmica e uma capacidade de inovação também contínua.

O desenvolvimento contínuo e progressivo da pós-graduação e da pesquisa na UFSCar se deve por sua opção no passado, de investir na dedicação exclusiva e na contratação de doutores, bem como na capacitação dos docentes. Como política geral de pós-graduação assumidas pelas gestões da ProPG, ressalta-se a busca pela excelência acadêmica articulada com o respeito entre as diferenças entre os PPGs.

Conforme expressado no Relatório Anual de Atividades da UFSCar, a instituição ao longo de sua trajetória tem desenvolvido suas políticas de ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, no sentido da democratização e da garantia da qualidade em consonância com as políticas nacionais para o ensino superior e com seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

O desenvolvimento contínuo e progressivo da pós-graduação e da pesquisa na UFSCar se deve por sua opção no passado, de investir na dedicação exclusiva e na contratação de doutores, bem como na capacitação dos docentes.

Conforme demonstrado, os últimos anos foram desafiadores para a ProPG, pelo aumento do número de PPGs, pela diversificação de Áreas de Conhecimento na Pós-Graduação da UFSCar, pela atuação dos Mestrados Profissionais, pela participação nos PPGs em Rede e pelo caráter multi-campi da instituição. O crescimento da pós-graduação da UFSCar foi vertiginoso ao longo dos últimos anos, com um aumento de 55% de área construída só entre os anos de 2008 a 2016, nos quatro campi, e o número de estudantes passando de 2.398 em 2008 para 4.411 em 2016. A Universidade chega em 2016 com 81 cursos entre mestrado acadêmico, profissional e doutorado por meio de seus 52 PPGs.

Há muito ainda a se fazer visto a uma grande quantidade de PPGs da UFSCar ainda em fase de consolidação com notas 3 e 4 e um número reduzido de programas notas 6 e 7. A maioria dos PPGs notas 3 são programas novos e que ainda não passaram por avaliações da CAPES. Contudo, o crescimento da pós-graduação da UFSCar acompanhou o crescimento da pós-graduação nacional, ressaltando-se que do total de PPGs no país, somente 5% detém as notas 6 e 7. Neste contexto, a UFSCar detém 11,5% dos PPGs em nível de excelência, superando o percentual nacional, conforme dados disponíveis pelo GeoCAPES.

Nesse sentido, é necessário o acompanhamento dos PPGs mais jovens, muitos em fase de consolidação, enfatizando apoio mais efetivo às atividades acadêmicas e à internacionalização, bom como o acompanhamento dos critérios para aprovação de novas propostas de cursos. Em relação à internacionalização, é necessário um maior acompanhamento dessas atividades em âmbito dos PPGs da UFSCar, visto que o fomento intensivo à internacionalização, que marcou o período de 2012 a 2016, levou a uma tendência de crescimento progressivo na Área de Relações Internacionais na universidade e será acompanhado pela CAPES nos próximos anos. Também se faz necessário um acompanhamento conjunto e mais próximo entre a ProPG e os coordenadores de pós-graduação, mapeando dificuldades e desafios para elevar a qualidade dos PPGs, buscando tanto a formação dos discentes quanto os produtos gerados. Entre os desafios estão a modernização da gestão e a ampliação do quadro de servidores, para aprimoramento das ações voltadas à manutenção e aumento das notas dos PPGs.

Os desafios da UFSCar não estão descolados da realidade das universidades brasileiras no geral. Nos últimos anos a Educação Superior pública brasileira passou por grandes transformações. A política de investimentos nas universidades federais foi rompida a partir de 2014, com os primeiros cortes no orçamento. Cenário atual na UFSCar é de sobrecarga de trabalho decorrente de déficit de servidores e crescimento da Pós-Graduação sem planejamento. É necessário dar continuidade e aprimorar o apoio às diferentes atividades acadêmicas e administrativas realizadas cotidianamente na Instituição e revisar estruturas políticas, regulamentações e procedimentos.

Deve ser levado em consideração que, no Brasil, a ciência básica é realizada preponderantemente nas universidades públicas, em maioria federais e estaduais, nas instituições de ensino superior e nos centros de pesquisa. A formação de mestres e doutores, bem como a produção do conhecimento e das atividades de pesquisa, acontecem no âmbito dos PPGs.

Sendo assim, caberá às universidades, com o apoio conjunto dos pesquisadores, servidores e alunos, o desafio de adequar-se às exigências do Estado, bem como atravessar o atual período de crise econômica, mantendo a pós-graduação em funcionamento. Para tanto é fundamental a manutenção do bom funcionamento dos PPGs e esforços para garantir um bom conceito nas avaliações da CAPES, para que não haja perda de bolsas e recursos advindos das agências. Caberá às Pró-Reitorias e aos coordenadores dos PPGs a tarefa de administrar as atividades científicas, administrativas e políticas dentro das instituições, agora com poucos recursos, ou nenhum recurso, como no caso de PPGs com cursos de mestrado profissional.

As universidades federais brasileiras desempenham um papel estratégico no desenvolvimento social e econômico do País e por isso é necessário consolidar o processo de expansão vivenciado nos últimos anos, enfrentando desafios internos e externos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. T. de. Dilemas da institucionalização das ciências sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, S. (org.). **História das ciências sociais no Brasil**, v. 1. São Paulo: Revista dos Tribunais 1989. p. 188-216

ALMEIDA, A. F. et al. (Org.). **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: UNICAMP, 2004.

AVELLAR, S. O. C. Migração interna de mestres e doutores no Brasil: algumas considerações. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 24, p. 429 - 457, 2014.

BALBACHEVSKY, E. A Pós-Graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C; SCHWARTZMAN, S. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARROS, E. M. C. **Política de Pós-Graduação um estudo da participação da comunidade científica**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARRETO, F. C. S.; DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: Os Desafios do País e o Sistema Nacional de Pós-Graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v. 28, n. 03, p. 17-53, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300002>. Acesso 15 dez. 2014.

BASTOS, J. A. Pós-graduação no Brasil: institucionalização e situação atual. Niterói: UFF / CESA / Faculdade de Educação, 1980.

BITTAR, M. Pós-Graduação em Educação no Brasil e as demandas para o V Plano Nacional de Pós-Graduação. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação UFG**, Goiânia, v.30, n.1, p. 99- 117, jan. /jun. 2005.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática. 1983. p.122-155.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOMENY, H. M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo In. PANDOLFI, D. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BORATIM, Rogério Júnior. **Avaliação dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Londrina (UEL): um estudo a partir da teoria do campo científico de Pierre Bourdieu**. 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <<http://www.ppp.uem.br/wp-content/uploads/2015/09/ROGÉRIO-JÚNIOR-BORATIM.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. **Decreto n.º 19.850, de 11 de abril de 1931.** Cria o Conselho Nacional de Educação. 1931a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12 dez. 2014.

_____. **Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931.** 1931b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm>. Acesso em 12 dez. 2014.

_____. **Decreto n.º 19.852, de 11 de abril de 1931.** 1931c. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htm>. Acesso em 12 dez. 2014.

_____. **Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951.** Institui uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 1951. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. **Lei n.º 4.533 de 8 de dez. de 1964.** Altera a Lei n.º 1.310, de 15 de janeiro de 1951, que criou o Conselho Nacional de Pesquisa e dá outras providências. Brasília, 1964. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em 12 dez. 2014.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º 977/65.** Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965.

_____. **Decreto n.º 74.299, de 18 de julho de 1974.** Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Brasília, 1974. Disponível em: <<http://senado.gov.br>>. Acesso em 12 dez. 2014.

_____. **Lei n.º 6.129, de 6 de novembro de 1974.** Dispõe sobre a transformação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e dá outras providências. Brasília, 1974. Disponível em: <<http://senado.gov.br>>. Acesso em dezembro 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. **I Plano Nacional de Pós-Graduação:** PNPG 1975-1979. Brasília: CAPES, 1974.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação:** PNPG 1982-1985. Brasília: CAPES, 1982.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. **III Plano Nacional de Pós-Graduação:** PNPG 1986-1989. Brasília; CAPES, 1986.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 79/2002.** Consulta sobre titulação de programa mestrado profissionalizante. Relator: Jacques Schwartzman. Recife:MEC, UFPE, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Expansão das Universidades Federais: o sonho se torna realidade!** Período de 2003 a 2006. Brasília:MEC, 2006.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília:MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUni 2008 – Relatório de Primeiro Ano.** Brasília:MEC, 2009a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009.** Regulamenta o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em :
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17M.P.pdf>. Acesso em 15 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2011-2020.** Brasília: CAPES, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003-2012.** Brasília:MEC, 2012. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jan. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Pós-graduação de qualidade para apoiar o desenvolvimento do Brasil.** Brasília: CAPES, s/d.

_____. GEOCAPES. Disponível em :< <http://geocapes.capes.gov.br>>. Acesso em 14 janeiro 2015.

_____. **Avaliação da pós-graduação - 1998:** Síntese de resultados. Brasília: Capes/DAV, 1999.

_____. INFOCAPES – Boletim Informativo da CAPES. vol. 3 – n.3-4 – Brasília, CAPES, 1995.

_____. INFOCAPES – Boletim Informativo da CAPES. vol. 10 – n.2 – Brasília, CAPES, 2002.

_____. **V Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2005-2010.** Brasília: CAPES, 2004.

_____. **Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009.** Regulamenta o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, 2009. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17M.P.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável: Capes na Rio+20.** Brasília : Capes, 2012.

_____. **Documento de Área 2013.** Área de Avaliação: Interdisciplinar. 2013.

Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Interdisciplinar_doc_area_e_comiss%C3%A3o.pdf>. Acesso em 02 jan. 2016.

_____. **Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa: Relatório Final.** Brasília: Capes, 2013. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG-Relatorio-Final-11-12-2013.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Encontro debate a questão da interdisciplinaridade nas universidades brasileiras. **Capes**, 13 maio 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6943-encontro-debate-a-questao-da-interdisciplinaridade-nas-universidades-brasileiras>> Acesso em 02 abr. 2015.

_____. **Avaliação da pós-graduação.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

CARVALHO, K.; CAFÉ, A. L. P.; ODDONE, N.; MENEZES, V. O impacto dos critérios de avaliação do CNPQ e da CAPES sobre a produção científica do campo da Sociologia Brasileira: 2007-2009. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. Disponível em: <<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xiiienancib/paper/view/3813/2936>>. Acesso em 10 dez. 2015.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Mestres e doutores 2015:** Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF : 2016.

CÓRDOVA, R. A.; GUSSO, D. A.; LUNA, S. V. **A Pós-Graduação na América Latina: o caso brasileiro.** Brasília: UNESCO/CAPES, 1986.

CÓRDOVA, R. A. A brisa dos anos cinquenta – A origem da Capes. **INFO Capes**. Boletim Informativo da Capes, Brasília v.4, n 2, p.-20, 1996.

_____. CAPES: origem, realizações, significações (1951-1996). Brasília: CAPES, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA. **O CNPq** – Apresentação. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/cnpq/index.htm>>. Acesso em 1 ago. 2015.

CLÍMACO, J. C. T. S.; NEVES, C. M. C.; LIMA, B. F. Z. Ações da CAPES para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 181-209, abr. 2012.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

DEMa. Edição Comemorativa. São Carlos: Abelhaneda, 2012.

DURHAM, E. R. **Estudos sobre a Pós-graduação: A Pós-graduação no Brasil – problemas e perspectivas**. São Paulo: NUPES, USP, 1996. (Documento de Trabalho 8/96) Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9608.pdf>> . Acesso em 12 abr. 2016.

_____. A Educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 231-254, out. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701999000200013>. Acesso em: 05 jan. 2015.

FAORO, R. **Os Donos do Poder**. Formação do Patronato Político Brasileiro. 5. ed. rev. São Paulo: Editora Globo, 2013.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>> . Acesso em: jan. 2015.

_____. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 17, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/101>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

FÁVERO, O. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **A Avaliação da Pós-Graduação em Debate**. São Paulo: ANPED, 1999.

FERNANDES, C. F. C.; SCHWEICKARDT, J. C.; STABELI, R. G.; MORAES, M. O.; GUILAM, M. C. R.; LIMA, N. V. T. A contribuição da Fundação Oswaldo Cruz para o

ensino de pós-graduação na Amazônia Legal: experiências nos estados de Amazonas e Rondônia **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 23, p. 299 - 324, mar. 2014.

FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. (org.). **CAPES 50 anos: Depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília, DF: CAPES, 2002.

FERRETTI, C. J. Empresários, Trabalhadores e Educadores: Diferentes Olhares sobre as Relações Trabalho e Educação no Brasil nos Anos Recentes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FINANCIADORA DE ESTUDOS E PROJETOS. Disponível em: <<http://www.finep.gov.br>> Acesso em agosto 2014.

FIGUEIREDO, V. O Sistema de C&T no Brasil: Institucionalização e Desafios. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v.15, n.2, p.7-25, maio/ago. 1998. Disponível em : <<https://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/view/8935>>. Acesso em 03 ago. 2014.

FONSECA-SILVA, M. C. Pós-Graduação Stricto Sensu e Desenvolvimento Regional. **Publicatio UEPG**. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 16, n. 1, p. 55-60, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/618/606>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

GATTI, B.; ANDRÉ, M.; FÁVERO, O.; CANDAU, V. M. F. O modelo de Avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 137-144, Jan/Fev/Mar/Abr., 2003.

GENTILLI, P. Três Teses sobre a Relação de Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GOMES, C. L.; ELIZALDE, R. Peculiaridades da pós-graduação no Brasil, na Costa Rica, no Equador e no México: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 25, p. 757-784, set. 2014.

GREGOLIN, J. A. R. (coord.). Análise da produção científica a partir de indicadores bibliométricos. In: FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Indicadores de ciência e tecnologia e inovação em São Paulo 2004**. São Paulo: FAPESP, 2005.

_____. **Reinaldo Guimarães**: depoimento [6 set. 2001]. Entrevistadores: Helena Bomeny e Regina da L. Moreira. In: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. (org.). **CAPES 50 anos: Depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília, DF: CAPES, 2002a. p. 270-285.

GUIMARÃES, R. Pesquisa no Brasil: a reforma tardia. **São Paulo em Perspectiva**, v. 16, n.4, p. 41-47, 2002b. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v16n4/13574.pdf>> .Acesso em jun: 2016.

GUTERRES, C. R. J. **A Faculdade Interamericana de Educação: projeto multinacional de aperfeiçoamento de pessoal especializado em Educação, 1970/1977**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Modelos Institucionais de Ensino Superior. Educação em Debate**. Brasília: INEP, 2006.

KNIGHT, J.; Internationalization Remodelled: Definitions, Rationales and Approaches. **Journal for Studies in International Education**, v.1, n.8, p. 5–31, 2004.

KOKUBUN, E. A avaliação da Educação Física em debate: esclarecimentos . **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, p. 195-200, nov. 2004.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.341-1.362, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015>. Acesso em 15 ago. 2015.

LAUS, S.P ; MOROSINI, M . L'internationalisation de l'enseignement supérieur au Brésil In: De WIT. **L'Enseignement Supérieur en Amérique Latine**. La dimension Internationale. Washington: OCDE, 2005.

LAUS, S. P. **A Internacionalização da Educação Superior: Um Estudo de Caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LEITE, M. F. B.; VIANA, A. B. N.; PEREIRA, G. G. Métodos quantitativos na avaliação da CAPES: uma pesquisa bibliográfica. **FACEF Pesquisa – Desenvolvimento e Gestão**, v. 9, n. 2, 2010.

LOVISOLO, H. Comunidades científicas: condições ou estratégias de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 270-297, ago. 1997.

LUZ, M.T. Prometeu Acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 15, vol.1, p. 39-57, 2005.

MACCARI, E. A.; ALESSOS, E. M.; RODRIGUES, L. C.; QUONIAM, L. Sistema de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES: pesquisa-ação em um Programa de Pós-Graduação em Administração. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 171-205, dez. 2008.

MACCARI, E.; LIMA, M.; RICCIO, E. Uso do sistema de avaliação da Capes por programas de pós-graduação em Administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 25, p. 68-82, 2009.

MACCARI, E. A.; ALMEIDA, M. I. R.; NISHIMURA, A. T.; RODRIGUES, L. C. A Gestão dos Programas de Pós-Graduação em Administração com base no Sistema de Avaliação da Capes. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1-16, outubro-dezembro 2009. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/rege/article/viewFile/36682/39403>> .Acesso em: 12 abr. 2016.

MARRARA, T. Internacionalização da pós-graduação: objetivos, formas e avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 245-262, dez. 2007.

MARTINS, C. B. Balanço: A CAPES e a formação do sistema nacional de pós-graduação. In: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. (org.). **CAPES 50 anos: Depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília, DF: CAPES, 2002.

MAUÉS, O. C.; MOTA, W.P. da, JR. A nova regulação educacional e o trabalho docente na Pós-Graduação Brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v.17, n.33, p. 385-402, maio/ago., 2011.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

_____. **A Formação dos Mestres: A Contribuição de Anísio Teixeira para a Institucionalização da Pós-Graduação no Brasil**. Rio de Janeiro:Departamento de Educação - PUC-Rio, 2002. (Relatório de pesquisa) Disponível em: <<http://www.academia.edu>>. Acesso em: 20 set. 2016.

MESTRADO no Brasil - A Situação e uma Nova Perspectiva. **Revista da Pós-Graduação Brasileira**, v.1, n.2, Maio/Ago. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/>. Acesso em julho 2015.

MORAES, M. C. M. Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n. 17-4, p.291-321, maio/ago. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1257/1231>>. Acesso em 10 dez. 2014.

_____. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-214.

MOREIRA, A. F. A Cultura da Performatividade e a Avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25 , n.03 p.23-42 , dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/03.pdf>>. Acesso em: agosto 2016.

MORITZ, G. O.; MORITZ, M. O.; PEREIRA, M. F.; MACCARI, E. A. A Pós-Graduação Brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., 2011, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis:IGLU, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

NASCIMENTO, R. P.; SALVÁ, M. N. R. A Política de Avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu e o Trabalho Docente: Rumo ao “Produtivismo Acadêmico”? In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 4., 2013, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília:ANPAD, 2013. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR10.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2015.

NICOLATO, M. A. **CAPES : Estrutura e funcionamento do sistema de avaliação da Pós-Graduação stricto sensu**. Brasília: CAPES, 2000. (mimeo).

PAOLI, N. J. **Para repensar a universidade e a pós-graduação**. Campinas: UNICAMP, 1985.

PARDIM, V. I.; MACCARI, E. A. A educação on-line na pós-graduação stricto sensu: a experiência de um mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 24, p. 557 - 584, jun. 2014.

PÁTARO, C. S. O.; MEZZOMO, F. A. Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil: Estrutura, Resultados e Desafios para Política de Estado – Lívio Amaral. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, jul/dez. 2013.

RIBEIRO, D. **UnB - invenção e descaminho**. São Paulo: Avenir, 1978.

RIBEIRO, R. J. **Os critérios da avaliação**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_10_08_07.pdf>. Acesso em 21 dez. 2015.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROMÊO, J. R. M.; ROMÊO, C. I. M.; JORGE, V. L. **Estudos de Pós-Graduação no Brasil**. [s.l.]:UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139901por.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

SALLES FILHO, S. Política de Ciência e Tecnologia no I PND (1972/74) e no I PBDCT (1973/74). **Revista Brasileira de Inovação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 397-419, 2002.

SANTOS, C. M. Os Primeiros Passos da Pós-Graduação no Brasil: A Questão da Dependência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 479-492, out/dez. 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br>>. Acesso em 14 dez. 2014.

_____. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SAVIANI, D. A Pós-Graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n.1, p.1-19, 2000.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. O Dilema Produtividade-Qualidade na Pós-Graduação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 32-49, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/723>> Acesso em 10 ago. 2015.

SCHWARTZMAN, S. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Nacional; Rio de Janeiro: FINEP, 1979.

_____. **A Ciência no Período de Pós Guerra**. 1989. (Palestra) Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **O contexto Institucional e político da avaliação do ensino superior**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1990. (Série Documentos de Trabalho n.3).

_____. **Ciência e Tecnologia no Brasil: Uma nova política para um mundo global**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1993.

_____. **Um Espaço para a Ciência**. A formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: MCT/CNPq/CEE, 2001.

SCHWARTZMAN, S.; DURHAM, E. R.; GOLDEMBERG J. A Educação no Brasil em uma perspectiva de transformação. In: PURYEAR, J. M.; BRUNNER, J. J. (Org.). **Educación, Equidad y Competitividad en las Américas: Un Proyecto del Dialogo Interamericano**. Washington, D. C.: Organização dos Estados Americanos, 1995. v. 2, p. 51-100. Disponível em <<http://nupps.usp.br>>. Acesso em: set. 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade, Fundação e Autoritarismo: o caso da UFSCar**. São Carlos: EdUFSCar, 1993.

_____. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p.1021-1056, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em 20 mar. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SIQUEIRA, A. C. de. O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 e a Reforma da Educação Superior do Governo LULA. In: NEVES, L. M. W.; SIQUEIRA, A. C. (Org.). **Educação Superior: Uma Reforma em Processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

SILVA, P. B. G. Ações Afirmativas Na UFSCar – Em Busca da Qualidade Acadêmica com Compromisso Social. **Revista Políticas Educativas**, Campinas, v.2, n. 1, p.41-53, dez. 2008.

SILVA, A. C. B. Políticas de Educação Superior e o Professor: a profissão acadêmica e suas reconfigurações. **Revista Trilhas**, v. 12, n. 23/24, p. 119-136, jan./dez. 2010.

SILVA, M. O. S.; CARVALHO, D. B. B. A. Pós-graduação e a produção de conhecimento no serviço social brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, n. 4, v. 8, p. 192-216, Brasília, 2007.

SILVA, E.L; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância. UFSC, 2005.

SOUZA E. P.; PAULA, M. C. S. QUALIS: A Base de Qualificação dos Periódicos científicos Utilizada na Avaliação CAPES. **INFOCAPES -Boletim Informativo da CAPES**, Vol.10 - Nº 2 – Brasília, CAPES, 2002, p.6-24.

SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei Costa. O que mudar na avaliação da Capes? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília. v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004.

_____. Atualidade de Raimundo Faoro. **DADOS - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 46, n. 2, p. 207 a 213, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v46n2/a01v46n2.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SUCUPIRA, N. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: v. 44, n. 100, p. 413 - 431, out./dez., 1965.

_____. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. Fórum Educacional: revista da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, ano 4, n. 4, p. 3-18, out./dez. 1977.

TAGLIAVINI, J. V. CAPES, Lattes, Qualis: o homo academicus entre aforismos e desaforismos. In: ZANARDINI, I. M.S.; ORSO, P. J. (Org.) **Estado, educação e sociedade capitalista**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 145-164.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <<http://www.ufrj.br>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Excelência Acadêmica e Compromisso Social**. São Carlos: UFSCar, s/d. 36 p.

_____. PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO. Disponível em: <<http://www.propg.ufscar.br>> Acesso em 24 setembro 2015.

_____. SECRETARIA GERAL DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAIS. Disponível em :<<http://www.spdi.ufscar.br>> . Acesso em: 25 março 2016.

- _____. **Indicadores da Pós-Graduação e Pesquisa da UFSCar 1996-2000**. São Carlos: UFSCar, 2000, 40 p.
- _____. **Revista de Pós-Graduação da UFSCar**, São Carlos: UFSCar, 2003.
- _____. **Revista de Pós-Graduação da UFSCar**, São Carlos: UFSCar, 2004.
- _____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)** São Carlos: UFSCar, 2004.
- _____. **Relatório da Gestão 2000-2004: Excelência Acadêmica com Compromisso Social**. São Carlos: UFSCar, 2004.
- _____. **PPGE 30 Anos: Fazendo História**. São Carlos: UFSCar, 2006.
- _____. **Relatório da Gestão 2004-2008: Excelência Acadêmica com Compromisso Social**. São Carlos: UFSCar, 2008.
- _____. **Relatório de Avaliação Institucional Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)**. São Carlos: UFSCar, 2009.
- _____. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2010**. São Carlos: UFSCar, 2011.
- _____. **Síntese do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFSCar 2010**. São Carlos: UFSCar, 2011.
- _____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2011**. São Carlos: UFSCar, 2012.
- _____. **Relatório da Gestão 2008-2012 Excelência Acadêmica com Compromisso Social**. São Carlos: UFSCar, 2013.
- _____. **Relatório Anual de Atividades 2012**. São Carlos: UFSCar, 2013.
- _____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2013**. São Carlos: UFSCar, 2014.
- _____. **Documento sobre a Reestruturação da ProPG**. São Carlos: UFSCar, 2014. (mimeo).
- _____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2014**. São Carlos: UFSCar, 2015.
- _____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2012-2016**. São Carlos: UFSCar, 2016.
- VELLOSO, J. **A Pós-Graduação no Brasil: Formação de Trabalho de Mestres e Doutores no País**, v. 1. Brasília: Capes, UNESCO, 2002. 451p.
- VERHINE, Robert E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008.

VIOTTI, Eduardo B.; DAHER, Sofia; QUEIROZ, André S. de; CARRIJO, Tomás B.; Carlos D. de. Programas e títulos de mestrado. In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Mestres 2012**: Estudos da demografia da base técnico-científica Brasileira. Brasília: CGEE, 2012. Cap. 2, p. 29-188.